



pelos mares da
**língua
portuguesa 3**

EDS.

ANTÓNIO MANUEL FERREIRA
CARLOS MORAIS
MARIA FERNANDA BRASETE
ROSA LÍDIA COIMBRA





pelos mares da
**língua
portuguesa 3**

EDS.

**ANTÓNIO MANUEL FERREIRA
CARLOS MORAIS
MARIA FERNANDA BRASETE
ROSA LÍDIA COIMBRA**



FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Pelos mares da língua portuguesa 3

EDITORES

António Manuel Ferreira

Carlos Morais

Maria Fernanda Brasete

Rosa Lídia Coimbra

CONCEÇÃO GRÁFICA

Clássica

CAPA

Capa desenhada a partir de imagem criada por Álvaro Sousa

PAGINAÇÃO

Clássica Artes Gráficas · Porto

EDIÇÃO

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia

EDIÇÃO

1ª edição – setembro 2017

ISBN

978-972-789-514-4

APOIOS



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

universidade de aveiro
theoria poiesis praxis



ciceco
instituto de materiais de aveiro

universidade de aveiro



clíc centro de línguas, literaturas e culturas



dilc universidade de aveiro
departamento de línguas e culturas



universidade de aveiro
instituto confúcio
阿威罗大学孔子学院

FUNDAÇÃO
ORIENTE
MUSEU

FUNDAÇÃO
PORTUGAL
AFRICA



ESCOLAR
EDITORA

FUNDAÇÃO
MÁRIO SOARES



FUNDAÇÃO
CALOUSTE
GULBENKIAN

60
ANOS

TRINÍCA
MOÇAMBIQUE

USPHO
pensando GOA
Letras, Artes & Ciências Humanas

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
Instituto para a Ciência, Tecnologia e Inovação

ÍNDICE

- 9 Fumar, pensar, olhar para dentro de si
– alguns exemplos portugueses
Paula Morão
- 29 Diversidade e cânone literário: cinco teses
Carlos Reis
- 45 Língua e literatura, ou a Mátria revisitada
Luís Adriano Carlos
- 51 Alguns homens de meu tempo e outras
memórias de Jaime Batalha Reis
Elza Miné
- 61 Derivas religiosas de Fradique Mendes
António Manuel Ferreira
- 71 Escritores galegos de expressão por-
tuguesa: escritores invisíveis?
Xavier Frias Conde
- 83 Entre o Índico e o Atlântico: nas trilhas da “filo-
sofia de uma mulher moderna”: configurações
da vida social e as crônicas de Maria Archer
Elisabeth Battista
- 97 Incidências artísticas do uni-
versalismo português
Nuno Rosmaninho
- 105 Sol ou simples mancha amarela?
Mulheres de Cinza, de Mia Couto
Fernanda Cavacas
- 113 Invento o que escrevo / escrevendo para
me inventar: a obra poética de Mia Couto
Maria do Carmo Cardoso Mendes
- 119 Os ministros no musseque, um gato ao
piano e os flagelados da independência
Debora Leite David
- 127 Havia um oceano... História e ficção em
O ano em que Zumbi tomou o rio
Lola Geraldine Xavier
- 141 Relações Brasil/Portugal no discurso
de configuração das fronteiras colo-
niais: um caso de Mato Grosso
Olga Maria Castrillon-Mendes
- 155 Mouros na costa: recriações narra-
tivas na travessia do Atlântico
Barbara Lito
- 175 A tradução A Retirada dos dez mil de Xenofonte
por Aquilino Ribeiro: diálogo entre dois autores
Paula Barata Dias
- 189 A música erudita portuguesa na
perspetiva intercultural: o caso da
comunicação com a China
Shao Xiao Ling
- 199 Para escrever uma história da literatura
de língua portuguesa de Goa
Helder Garmes
- 211 Os “polícias” da língua: metalinguagem
do erro em comentários online
Rosa Lúcia Coimbra & Maria Fernanda Brasete
- 221 A língua portuguesa e a ciên-
cia: problemas e desafios
Alberto Gómez Bautista
- 231 Os crioulos de base portuguesa no
âmbito da lusofonia: relações lingüís-
ticas e património cultural lusófono
nos territórios de língua crioula
Andrés José Pociña López

- 241 **Quanta gramática tem um texto? Concordâncias e análise gramatical no ensino e aprendizagem da língua**
António Moreno
- 251 **Uma concepção fractal da Língua Portuguesa**
E.M. de Melo e Castro
- 261 **Estrangeirismos nos blogues femininos portugueses e brasileiros**
Edyta Jabłonka
- 279 **<Passar a + infinitivo> no Português Europeu: construção com valor discursivo ou operador aspetual?**
Henrique Barroso
- 303 **A interação escrita no quotidiano: da compulsão à omnipresença nas redes digitais**
Isabel Roboredo Seara
- 329 **Quando a escrita mimetiza a oralidade: um estudo de marcadores prosódicos**
Lurdes de Castro Moutinho & Rosa Lúcia Coimbra
- 341 **Variação, diversidade e contacto interlinguístico no corpus do Dicionário Histórico do Português do Brasil (séculos XVI a XVIII)**
Maria Filomena Gonçalves
- 359 **Política de língua e políticas públicas: uma visão necessária**
Mário Filipe
- 367 **From the historical establishment of the Portuguese language to its pluricentrism**
Paulo Osório
- 379 **O papel das línguas segundas na apropriação de uma terceira língua: um estudo sobre estudantes universitários marroquinos de português língua estrangeira**
Abdelilah Suisse
- 403 **A inter(in)compreensão de palavras diferentes e de palavras iguais nas variedades do Português de Portugal e do Brasil**
Alina Villalva
- 425 **Utilização do WeChat no ensino-aprendizagem de PLE – estudo de caso de alunos da SISU**
Catarina Xu Yixing
Ran Mai
- 441 **Novas tecnologias no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE): uma experiência com hispanofalantes**
Carlos Morais
- 463 **Exportação lexical do português para o cingalês do século XVI: processos de nativização fonológica**
João Veloso
- 477 **Diversidade linguística e cultural nas escolas portuguesas: o papel que os jovens de minorias linguísticas e culturais atribuem à Língua Portuguesa**
Rosa Maria Faneca
- 503 **O narrador de Eça de Queiroz na minissérie de Maria Adelaide Amaral e Luiz Fernando Carvalho**
Bianca do Rocio Vogler
- 525 **Apontamentos para a teoria da literatura de viagens**
Daniel Cruz Fernandes
- 531 **Uma proposta de ensino das Viagens na Minha Terra**
Roberto Loureiro
- 541 **Notas de um besteiário simbolista: inovação e tradição na representação animal**
Bruno Anselmi Matangrano
- 555 **Entre a espada e a pena: violência de Estado e poesia nas celebrações da inauguração da estátua equestre de D. José I**
Caio Cesar Esteves de Souza
- 563 **As máquinas de cena do Teatro Bando: espaços rítmicos potenciais**
Cristiane Werlang & João Maria Bernardo Ascenso André
- 573 **Vitorino Nemésio e Cecília Meireles numa outra cadência – o mar, as palavras e a insularidade**
Isa Vitória Severino
- 585 **Paulina Chiziane: uma escrita pós-colonial no Moçambique do século XXI**
Algemia de Macedo Mendes
- 597 **Religiosidade e poder na obra de Paulina Chiziane**
Silvania Núbia Chagas

- 607 **A herança ancestral na construção da figuração em O sétimo juramento**
Jurema Oliveira
- 623 **Margens do português na ficção e na ensaística de Mia Couto**
Luciana Morais da Silva & Flavio García
- 631 **Luuanda: a serviço da transgressão do cânone europeizado**
Danuza Américo Felipe de Lima
- 647 **A construção de uma nação e o processo de desterritorialização em “Mistida” de Abdulai Sila**
Rosilda Alves Bezerra
- 661 **Uma flor africana: literatura infanto-juvenil brasileira e relações étnico-raciais**
Wendel Cássio Christal & Maurício Pedro da Silva
- 673 **Uma língua e uma literatura brasileiras: a obra de Milton Hatoum**
Ana Beatriz Demarchi Barel
- 683 **Álvaro Alves de Faria, autor en las dos orillas: poeta brasileiro y português**
Montserrat Villar González
- 689 **Circulação letrada entre a Índia e o Brasil nos séculos XVI, XVII e XVIII. O caso dos papéis acerca do Arcebispo de Goa, D. Inácio de Santa Teresa**
Adma Muhana
- 709 **Tradução de lendas e mitos populares: imaginário amazônico e desafios interculturais**
Sílvia Helena Benchimol-Barros & Karley dos Reis Ribeiro
- 725 **A tradução portuguesa das aventuras de Marco Polo: uma ponte linguístico-cultural para o Oriente no tempo das Descobertas**
Mafalda Frade
- 745 **Pessoa, leitor, tradutor e reescritor de The Scarlet Letter**
Edwiges Conceição de Souza Fernandes
- 765 **Algumas traduções e adaptações de Gata Borralheira/Cinderela de Charles Perrault, Irmãos Grimm e Walt Disney**
Filipa Raquel Veleza Delgado dos Santos & Alexia Dotras Bravo
- 781 **A música erudita portuguesa como instrumento de diálogo entre um brasileiro e uma chinesa: relato de experiência do intercâmbio sociocultural e musical na preparação de uma performance musical**
Edmarcos Pereira da Costa & Shao Xiao Ling
- 797 **A poesia visitada, e revisitada, por Clotilde Rosa: diálogos (semi)improváveis**
Helena Maria da Silva Santana & Maria do Rosário da Silva Santana
- 815 **A historiografia da arte Indo-Portuguesa e a missão científica de Mário Tavares Chicó em Goa**
Mónica Esteves Reis
- 849 **Uma (re)leitura do Espelho dos Brâmanes de Mateus de Castro: primórdios literários goeses?**
Regina Célia Pereira da Silva
- 863 **A língua portuguesa entre a sim-bologia marítimo-expansionista e a mística franciscana**
Thiago Maerki
- 875 **Pelos mares da leitura literária no ensino superior: há lugar(es) para/(d)o livro na era digital?**
Dulce Melão
- 897 **A língua portuguesa como língua de comunicação internacional**
Mário Filipe
- 905 **A sufixação num corpus de aquisição de PLE/L2**
Antónia Estrela & Sandra Antunes
- 925 **A importância do conteúdo na Web: para uma estratégia comunicacional eficaz**
Dina Maria Silva Baptista
- 945 **A mulher e o abandono de seus filhos: estudo dos documentos das rodas dos expostos das Santas Casas de Misericórdia**
Elizangela Nivardo Dias & Renata Ferreira Munhoz
- 953 **Estudo filológico dos bilhetes deixados junto aos bebês das Rodas dos Expostos do Brasil e de Portugal: aspectos linguísticos, históricos e culturais**
Elizangela Nivardo Dias

- 963 **A produtividade dos sufixos -s/ção e -mento na formação de substantivos deverbais no Português Brasileiro**
Gislene da Silva & Daniel Soares da Costa
- 981 **A categoria caso nos pronomes pessoais de terceira pessoa: “estou estudando ela” em perspectiva sociolinguística**
Lorena Rodrigues & Aline Bazenga
- 995 **Na língua portuguesa das fronteiras brasileiras a norma é variar**
Maria do Socorro Pessoa & Maria Helena Ançã
- 1011 **A tradução de originais em língua portuguesa na Europa: uma análise contrastiva**
Maria João Ferro
- 1031 **Paisagem linguística da cidade de Quelimane**
Paula Maimuna Bernardo Ângelo Bambo
- 1043 **Entre vivências e estudos: por uma lusofonia possível**
Regina Pires de Brito
- 1053 **A tangerina da sorte: um estudo de metáforas com nomes de vegetais em falantes chineses e portugueses**
Rosa Lúcia Coimbra & Urbana Pereira
- 1067 **A língua portuguesa e o hibridismo linguístico em Moçambique: o caso da Universidade Pedagógica**
Sílvia Rosa Simone & Leonilda Sanveca (orientadora)
- 1085 **O Português, uma língua de comunicação e culturas**
Zainabo Alcina dos Anjos Viage
- 1093 **Ensino de estratégias de aprendizagem de vocabulário em Português Língua Estrangeira**
Ana Rita Carrilho
- 1105 **O ensino do PLE em Moçambique: referências**
Angelina Comé, Josefina Caetano Ferrete & Tomásia Mataruca Nhazilo
- 1119 **Fonias lusas ou lusofonias: percepções de estudantes do Ensino Secundário Profissional**
Cláudia Mendes Silva & Maria Helena Ançã
- 1141 **O ensino de língua portuguesa em situação de comunicação e a formação do docente**
Cleide Inês Wittke & Jossemar de Matos Theisen
- 1155 **O processo de ensino e aprendizagem dos letramentos acadêmicos por meio de tecnologias digitais**
Jossemar de Matos Theisen & Cleide Inês Wittke
- 1169 **Consoantes líquidas /l/ e /r/: “confusões” fonéticas manifestadas por estudantes chineses na aprendizagem do português europeu**
Filomena Amorim
- 1183 **Ensino de Língua Portuguesa e meio ambiente: (como) é possível conciliar?**
Guilherme de Oliveira Barbosa
- 1203 **Contribuição do blogue nas práticas de leitura dos alunos da educação de infância e do 1.º ciclo do ensino básico**
Karla Andréa da Silva, Lurdes P. M. Nakala, Maria Cléa Nunes & Teresa Bettencourt
- 1217 **A diferenciação pedagógica como estratégia promotora do ensino-aprendizagem do Português**
Maria Cristina Vieira da Silva
- 1235 **A variação linguística no contexto escolar**
Paula Maimuna Bernardo Ângelo Bambo
- 1245 **Língua portuguesa como língua estrangeira na Universidade Estadual do Oeste do Paraná na modalidade presencial e a distância: um relato**
Rose Maria Belim Motter, Beatriz Helena Dal Molin, Julia Cristina Granetto Moreira, Luana Rodrigues de Souza Oliveira & Francieli Motter Ludovico
- 1257 **Cultura e aquisição de segunda língua: análise de um material didático de Português para surdos**
Vanessa Gomes Teixeira

Fumar, pensar, olhar para dentro de si – alguns exemplos portugueses

PAULA MORÃO¹

Universidade de Lisboa
Centro de Estudos Comparatistas

A prática social do fumo desenvolve-se com a generalização do tabaco na Europa, a partir do século XVIII, associada a práticas e a lugares surgidos com novos costumes² e com hábitos de vivência citadina, de que são exemplo os cafés, os botequins, os teatros e outros. A arte e a literatura começam a tematizar o fumo de cigarro, charuto, cachimbo (porque cabe prevenir que apenas de tabaco aqui se trata), que muitas vezes funcionam como prolongamento e emblema do sujeito moderno. Aos manuais dirigidos ao bom uso da aromática planta se juntam normas de elegância antecipando a pose dândi, mas tornar-se-á cada vez mais clara, nas artes, a associação do acto e do prazer de fumar a uma espécie de instituição da pausa, do intervalo reflexivo propiciado pelo ritual de aspiração e expiração do fumo, aos instrumentos para preparar e acender cigarros e cachimbos, mantendo a chama que garante a eficácia almejada. Rituais de automatismo mecânico propiciam a distinção entre o gesto exterior e o movimento interior, correspondendo à reflexão e ao maturar da criação aparentemente *nonchalante*,

¹ A autora segue a antiga ortografia.

² Vejam-se, por exemplo, capítulos de dois dos volumes da *História da vida privada em Portugal*, direcção de José Mattoso (2011, Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates). Considerem-se especialmente: no volume *A Idade moderna*, coordenação de Nuno Gonçalo Monteiro, secção “Vida privada e política”, capítulo “Cafés. Sociabilidade cultural e esfera pública fora da influência académica e aristocrática”, de Maria Alexandre Lousada, pp. 449-454; no volume *A época contemporânea*, coordenação de Irene Vaquinhas, secção “Na intimidade”, sobretudo capítulo “Paixões funestas e prazeres proibidos” (sobre o tabagismo: pp. 347-349), de Maria Irene Vaquinhas, e toda a secção “Estética e aparência”, de Maria Helena Santana, pp. 428-452.

enquanto se observa o que vai lá fora, visto da janela ou do interior do café, frente à rua agitada ou olhando uma paisagem aberta. O acto de fumar associa-se, como veremos, ao pensar sobre o que vai lá fora e à reversão disso sobre um *eu* entregue à divagação e ao solipsismo: o tradicional espelho ganha novos avatares, a contemplação do fogo, do mar ou da natureza é coadjuvado por estes outros mecanismos de auto-observação, como se o sujeito aspirasse, com o fumo, a própria vida interior contrapontada com o que fora dele está.

O cigarro ou o cachimbo podem ser representados em várias funções – uma delas é o papel de consolador, se não mesmo de duplo ou de alma gémea daquele que escreve, como se pode ver bem em textos paradigmáticos de Baudelaire³ e de Mallarmé⁴, ambos intitulados “La pipe”. No poeta das *Fleurs du mal*, é o próprio cachimbo que se exprime em primeira pessoa como figura propícia e *consolatrix*, com a marca exótica de uma África distante. Já em Mallarmé o cachimbo ocupa o papel de gerar a “vague littérature” ou o de aproximar o sujeito da *rêverie* que por momentos o afasta do trabalho para melhor o recentrar, através da memória analógica (“à peine eus-je tiré la première bouffée, j’oubliais mes grands livres à faire, émerveillé, attendri, je respirais l’hiver dernier qui revenait”).

Mas voltemos à literatura portuguesa, não sem antes lembrar que no século XIX muitos dos autores têm conhecimento do que se vai fazendo na Europa, e mormente em França. Em 1828, Garrett escreve o prefácio “Notícia do autor desta obra”, ficção que antecede a juvenília recolhida na *Lírica de João Mínimo*⁵, texto em que se simula andar em busca de um poeta de “nome esquisito e desconhecido”, o “Sr. João Mínimo”. Tal pesquisa vai no sentido de procurar os lugares públicos em que se encontram os que se autodenominam “poetas”, e que devem obedecer a um figurino assim traçado:

Ora todos sabem que para se adquirir este nome [de poeta] em Portugal é necessário andar maltrapido, viver vida cínica pelos cafés e bilhares onde, com o charuto

³ Baudelaire (1996). “La pipe”: “Je suis la pipe d’un auteur;/On voit, à contempler ma mine/ D’Abyssinienne ou de Cafrine,/Que mon maître est un grand fumeur.// Quand il est comblé de douleur,/Je fume comme la chaumine/ Où se prépare la cuisine/ Pour le retour du laboureur.//J’enlace et je berce son âme/Dans le réseau mobile et bleu/ Qui monte de ma bouche en feu,//Et je roule un puissant dictame/Qui charme son cœur et guérit/De ses fatigues son esprit” (pp. 99-100).

⁴ Mallarmé (1976). “La pipe”: “Hier, j’ai trouvé ma pipe en rêvant une longue soirée de travail de beau travail d’hiver. Jetées les cigarettes avec toutes les joies enfantines de l’été dans le passé qu’illuminent les feuilles bleues de soleil, les mousselines et reprise ma grave pipe par un homme sérieux qui veut fumer longtemps sans se déranger, afin de mieux travailler: mais je ne m’attendais pas à la surprise que préparait cette délaissée, à peine eus-je tiré la première bouffée, j’oubliais mes grands livres à faire, émerveillé, attendri, je respirais l’hiver dernier qui revenait [...]” (pp. 79-80). Veja-se também de Mallarmé o poema que começa “Toute l’âme résumée/Quand lente nous l’expirons» (Mallarmé (1992). *Poésies*. Paris: Gallimard, p. 164).

⁵ Uso a seguinte edição: *Obras de Almeida Garrett* (S/d). 2 volumes. Porto: Lello & Irmão. A *Lírica de João Mínimo* (1.ª ed. 1829) está no volume I desta edição, pp. 1481-1655.

na boca e o ponche ou a filipina na mão, se discute de sonetos, décimas, odes pindáricas e ditirambos, que são os únicos géneros hoje admitidos pela legítima, pura e ortodoxa poesia lusitana, fulminado terrível anátema contra toda e qualquer herética nequícia discrepante.

Além dos mencionados cafés e bilhares, os outeiros de freiras, e nas ocasiões públicas como juramentos, pejoramentos, aclamações, desaclamações, usurpações, etc., etc., os teatros são os meios de publicidade para os verdadeiros filhos do lusitano Apolo que desprezam a ridícula glória de *autores impressos*. Em nenhum destes sítios tinha eu visto ou ouvido falar do Sr. João Mínimo. (Garrett, S/d, pp. 1483-1484)

Trata-se, evidentemente, de um registo satírico, criticando os poetas que o são de nome e de práticas convencionais, em tudo diversos daquele *alter ego* do prefaciador que adiante discutirá de versos românticos e de raízes clássicas. O cigarro aparece, a par das bebidas, como apanágio da vida fútil dos cafés e de todas as outras ocasiões públicas, nada tendo a ver com o recolhimento e a oficina poética que serão característicos da face juvenil de Garrett, vendo-se ao espelho de João Mínimo, por sinal anunciando em germe várias figuras de identidade mascarada, como o romeiro de *Frei Luís de Sousa* ou o Frei Dinis das *Viagens*.

Onde a questão do fumo começa a ganhar contornos mais sérios, e determinantes no traçado da linha deste motivo na segunda metade de oitocentos, é no entanto em Antero de Quental. Citemos o soneto “*Velut umbra*”:

Fumo e cismo. Os castelos do horizonte
Erguem-se, à tarde, e crescem, de mil cores,
E ora espalham no céu vivos ardores,
Ora fumam, vulcões de estranho monte...

Depois, que formas vagas vêm defronte,
Que parecem sonhar loucos amores?
Almas que vão por entre luz e horrores,
Passando a barca desse aéreo Aqueronte....

Apago o meu charuto quando apagas
Teu facho, oh sol... ficamos todos sós...
É nesta solidão que me consumo!

Oh nuvens do Ocidente, oh cousas vagas,
Bem vos entendo a cor, pois, como a vós,
Beleza e altura se me vão em fumo! (Quental, 2002, p. 133)

Eis-nos diante do sujeito reflexivo a que já se fez menção: fumar charuto e cismar são actos simultâneos neste soneto de construção sem mácula, delimitando o vaivém entre o que se vê no momento de pausa – uma paisagem natural –, e o que a divagação faz, ao atribuir aos elementos um sentido simbólico, que os torna duplos da melancolia do sujeito contemplativo, a quem servem de interlocutores. Antero mostra-o aqui pelo desdobrar semântico do fumo, descrição dos vapores do crepúsculo tanto quanto avatar da consciência que conhece o seu ser provisório a desfazer-se “em fumo”, como cabe ao desenvolvimento da panóplia de elementos da *vanitas*. Deste modo a natureza volve-se espelho cúmplice do sujeito auto-reflexivo e solitário característico dos sonetos anteriores.

João de Deus, outro poeta muito lido nos anos de oitocentos, vai em alguns versos em análogas direcções; sirva de ilustração um passo de “A vida”, longo poema tecido de estrofes de tipologia vária, meditando sobre a condição mortal dos humanos. Tomemos duas estrofes de onze versos em redondilha maior, construídas com base na anáfora que, em cascata de metáforas naturalistas, amplifica o motivo da insubsistência material da “vida”, dentro da retórica da *vanitas*; tudo é leve e perecível, tudo “como o fumo se esvai”:

A vida é o dia de hoje,
 A vida é ai que mal soa,
 A vida é sombra que foge,
 A vida é nuvem que voa;
 A vida é sonho tão leve
 Que se desfaz como a neve
 E como o fumo se esvai:
 A vida dura um momento,
 Mais leve que o pensamento,
 A vida leva-a o vento,
 A vida é folha que cai!

A vida é flor na corrente,
 A vida é sopro suave,
 A vida é estrela cadente,
 Voa mais leve que a ave:
 Nuvem que o vento nos ares,
 Onda que o vento nos mares
 Uma após outra lançou,
 A vida – pena caída
 Da asa de ave ferida -
 De vale em vale impelida,
 A vida o vento a levou! (Deus, 1981, p. 176)

Atentemos agora num caso paradoxal, por na sua longa vida (1848 -1921) ter sido coetâneo de Antero e de Cesário, dos da Geração de 70 e dos autores finiseculares – refiro-me, é claro, a Gomes Leal, dândi anticlerical, panfletário e cristão, leitor de Baudelaire e, sobretudo, *fabbro* excelente, como prova de sobejo o seu livro mais conhecido, *Claridades do Sul* (1.^a ed., 1875, 2.^a revista 1901). Serve de ilustração ao que vimos tratando um poema da “Quinta Parte - Humorismo”, de título “Água-furtada de um original”, composto em quintilhas de versos decassílabos com rima regular; citemo-lo:

Eu moro, altivo e só, numa trapeira,
Doce e alegre, onde as pombas deixam rastros...
Exposta todo o dia à soalheira,
E onde passo, dormindo, a vida inteira,
Nas vizinhanças límpidas dos astros.

Professo o culto só do *far niente*,
Deitado, todo o dia num colchão...
Na posição imóvel dum vidente,
Fumando o meu cachimbo, eternamente,
Com os tranquilos modos dum sultão.

Ó filhas do *spleen* malfadadas,
Vãs poesias, sem razão nem senso!...
Ó *sebentas* do estudo empoeiradas,
[...]

Ó musas que inspirais os meus sonetos!
[...]

Sois vós que me escondeis, qual caracol,
E servis de cortina e bambinelas...
Quando eu declamo, envolto num lençol,
E as vizinhas que estão tomando o sol
A espreitar-me se põe[m] entre as janelas!...

Ali tenho um cachimbo de cigano,
Sobre uns versos que fiz a uma Felícia
[...]

Defronte, uma vizinha costureira,
Doce lírio, que treme a um vento vário...
Que canta a manhã toda e a tarde inteira,
E tem deixado cá para a trapeira
Duas vezes fugir o seu canário!...

Toda a noite o sineiro tem secretos
 Desejos de espreitar como é que eu passo!...
 Imita o som dos sinos indiscretos,
 E canta, numa voz que abala os tectos,
 Ao som das cambalhotas do palhaço.

E assim eu vivo só numa trapeira,
 Onde as penas das pombas deixam rastros...
 Exposta todo o dia à soalheira,
 E onde passo dormindo a vida inteira,
 Nas vizinhanças límpidas dos astros. (Leal, 1998, pp. 272-274)

Cá temos o cachimbo associado à pose dândi, com enlace na voga orientalista, para construir um poeta lânguido e desocupado, exibindo-se, a declamar “vãs poesias” “filhas do *spleen*” a partir da sua “trapeira”, observado pelas vizinhas, *voyeuses* perversas, contemporâneas da engomadeira tísica que Cesário há-de ouvir cantar em “Nevroses”⁶ (1876), por sua vez sugerindo o andar alto em que o Campos da “Tabacaria” se entrega ao tédio e ao questionar do sentido da vida. O toque grotesco, típico de muitos poemas de Gomes Leal, não deixa por seu turno de evocar, na penúltima estrofe, por um lado, o “trôpego arlequim” que “braceja numas andas” em “O sentimento dum ocidental”⁷, renunciando, por outro lado, quer o “cómico defunto” de Pessanha quer os *clowns* tristes do expressionismo de Raul Brandão. Neste poema de Gomes Leal, como noutros passos de *Claridades do Sul*, sobrepõem-se em palimpsesto motivos que reverberam em outros poetas, nele confluindo ou dele partindo para o desenho miúdo da modernidade literária portuguesa: confinado à sua “água-furtada”, refúgio, casa e lugar de escrita, este “original” relaciona-se com o pequeno mundo que da sua janela abrange, e do mesmo passo alarga o campo da meditação sobre o seu ser poeta “vidente”, a que o fumo do “cachimbo” serve de mote.

Tratando esta questão, obrigatório se torna passar por “O meu cachimbo”, de António Nobre, datado de “Coimbra, 1889”⁸. Nele se encontra exemplarmente a herança dos motivos melancólicos associados ao fumo, que é operador da memória

⁶ Poema publicado em *O Porto*, Porto, 18 de Março de 1876 (ed. ut., pp. 105-107); tem o título “Contrariedades” n’*O livro de Cesário Verde*, edição de Silva Pinto, 1887 (ed. ut., pp. 108-110). Sigo a seguinte edição: Cesário Verde (1992). *Obra completa* (6.ª ed.). Estudo e organização de Joel Serrão. Lisboa: Livros Horizonte.

⁷ Cesário Verde, “O sentimento dum ocidental”, secção I, estrofe 8 (ed. ut., p. 142).

⁸ Para os poemas de António Nobre refiro-me sempre à segunda edição: *Só*. Com ilustrações de Júlio Ramos e Eduardo Moura. Lisboa: Guillard, Aillaud e Lello. Ver: *Só* (2000). Reprodução tipográfica da 2.ª edição (1898). Prefácio e edição de Paula Morão. Porto: Caixotim. “O meu cachimbo” lê-se nas pp. 80-82 da referida edição.

retrospectiva e da contemplação, incluindo a presença do *ubi sunt*⁹, re colecção dos amigos desaparecidos que na outra face tem a escolha, para companheiro no “*Hotel da Corva*”, do mais fiel de todos, o “meu cachimbo singular”. Sigamos alguns passos:

Ó meu cachimbo! Amo-te imenso!
 Tu, meu turíbulo sagrado!
 Com que, bom Abade, incenso
 A Abadia do meu passado.

Fumo? E ocorre-me à lembrança
 Todo esse tempo que lá vai,
 Quando fumava, ainda criança,
 Às escondidas do meu Pai.

Vejo passar a minha vida,
 Como num grande cosmorama:
 Homem feito, pálida Ermida,
 Infante, pela mão da ama...

[...]

E a noite perde-se em cavaco,
 Na Torre d’Anto, aonde eu moro!
 Ali, metido no buraco,
 Fumo e, a fumar, às vezes... choro.

Chorando (penso e não o digo)
 Os olhos fitos neste chão,
 Que tu és leal, és meu amigo...
 Os meus amigos onde estão?

[...]

Hoje, delícias do abandono!
 Vivo na paz, vivo no limbo:
 Os meus amigos são o Outono,
 O Mar e tu, ó meu Cachimbo!

Ah! quando for do meu enterro,
 Quando eu partir gelado, enfim,
 No meu caixão de mogno e ferro,
 Quero que vás ao pé de mim.

⁹ Nas pp. 105-106 de “António Nobre ou uma espécie de solidão”, Óscar Lopes estabelece a relação do poeta do *Só* com Antero em torno destes motivos. (Cf. Lopes [1990]. *Cifras do tempo*. Lisboa: Caminho).

Santa mulher que me tratares,
 [...]
 [...] Que isto não te esqueça:

Coloca, sob a travesseira,
 O meu cachimbo singular
 E enche-o, solícita enfermeira,
 Com *Gold-Fly*, para eu fumar...

Como passar a noite, amigo!
 No *Hotel da Cova* sem conforto?
 Assim, levando-te comigo,
 Esquecer-me-ei de que estou morto... (Nobre, 2000, pp. 80-82)

Salienta-se a tematização da memória do passado através da analogia, nas duas primeiras quadras, com o “turíbulo sagrado”, instrumento de des-realização e da “lembrança” sacralizada e, mais, ampliada por aquela moderníssima imagem da estrofe três – “Vejo passar a minha vida/ Como num grande cosmorama”: a consciência transfigura-se num ecrã em que desfila o filme da vida, o sujeito olha para si mesmo como um outro, formado como matéria de tempo por uma alucinada retrospectiva que o faz cindido entre aquele que vê e aquele que é protagonista do filme que “desfila”, dentro mas fora de si. O “cachimbo” é assim o *alter ego*, o confidente, o amigo fiel e sempre presente, capaz de anular a morte. Propiciando a retrospectiva *doublée* de recentramento do sujeito que, em exame de consciência, verifica a escassez do seu mundo, o “cachimbo” será ainda o companheiro previsto para a morte, cujo cerimonial se prescreve. Mário de Sá-Carneiro, que tão bem leu o autor do *Só*, responder-lhe-á com o poema a que Pessoa deu o título de “Fim” (“Quando eu morrer batam em latas”, ed. ut., p. 142¹⁰) – e lendo poemas assim, torna-se claro por que razões os modernistas reconhecem expressamente António Nobre como um precursor da cisão do sujeito sobre a qual laboram.

Em Cesário, uns anos antes, o fumo comparecera já por duas vezes no papel que temos estado a ver em outros autores – o de avatar do sujeito dândi. Assim é em “Contrariedades”, título do poema que na primeira publicação havia sido “Nevroses”¹¹ – o que interessa notar de passagem pela complementaridade dos motivos assim esboçados; cito as duas primeiras quadras, dando conta da nevrose a que o fumo serve de complemento hiperbólico:

¹⁰ Uso a seguinte edição: Mário de Sá-Carneiro (1996). *Poemas completos*. Edição, prefácio, notas, cronologia e bibliografia de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Assírio & Alvim.

¹¹ Veja-se referência completa na nota 8.

Eu hoje estou cruel, frenético, exigente;
 Nem posso tolerar os livros mais bizarros.
 Incrível! Já fumei três maços de cigarros
 Consecutivamente.

Dói-me a cabeça. Abafo uns desesperos mudos:
 Tanta depravação nos usos, nos costumes!
 Amo, insensatamente, os ácidos, os gumes
 E os ângulos agudos.

A perfeição dos versos, alternando entre os três alexandrinos e o hexassílabo de rima constante em todo o texto, mostra o sujeito como poeta que se afasta do vulgo – como diz a estrofe 13, “[...] apuro-me em lançar originais e exactos/ Os meus alexandrinos”. Estas estrofes traçam o auto-retrato de um sujeito inquieto, fumando “três maços de cigarros/ Consecutivamente”, com o exagero a sinalizar a dimensão enorme da “contrariedade” causadora da “nevrose”, que adiante saberemos se dever à recusa de publicação dos seus versos, à independência e à ousadia da sua arte; mais saberemos como a isso se contrapõe a simplicidade da vizinha “tísica”, que mal sobrevive mas canta (“Canta, canta sem razão”, responder-lhe-á num poema de 1914 a ceifeira de Pessoa [2013, pp. 52-53]), acalmando o sujeito que sai de si, chegando mesmo a fechar o poema com ela (estrofe 13):

E estou melhor; passou-me a cólera. E a vizinha?
 A pobre engomadeira ir-se-á deitar sem ceia?
 Vejo-lhe luz no quarto. Inda trabalha. É feia...
 Que mundo! Coitadinha!

Deste modo, Cesário usa o motivo do fumo como emblema do poeta nevrótico, mas o texto deixa sobretudo entender a elaborada arte dos versos do solitário que sabe o seu valor adiante dos seus contemporâneos. Outros, porém, darão resposta ao caminho que abriu: por alguma razão podemos ler neste e em outros poemas d’*O livro de Cesário Verde* o contraponto entre níveis de consciência do sujeito, na relação consigo mesmo e com o mundo lá fora, como antecedente do interseccionismo praticado pela geração de *Orpheu*.

Noutro passo ainda o fumo comparece em Cesário – desta vez em “De Verão” (estrofes I, II e III):

No campo; eu acho nele a musa que me anima:
 A claridade, a robustez, a acção.
 Esta manhã saí com minha prima,
 Em quem eu noto a mais sincera estima
 E a mais completa e séria educação.

Criança encantadora! Eu mal esboço o quadro
Da lírica excursão, de intimidade.
Não pinto a velha ermida com seu adro;
Sei só desenho de compasso e esquadro,
Respiro indústria, paz, salubridade.

Andam cantando aos bois; vamos cortando as leiras;
E tu dizias. “Fumas? E as fagulhas?
Apaga o teu cachimbo junto às eiras;
Colhe-me uns brincos rubros nas ginjeiras!
Quanto me alegra a calma das debulhas!” (Verde, 1992, p. 158)

Na sua aparência gentil, a cena campestre mostra uma outra vertente do sujeito em Cesário – a da regeneração provinda da natureza e da figura feminina, servindo de contraponto ao mundo interior em que a hiperconsciência se debruça sobre a arte dos versos e o rigor que os norteia. Não se trata, com efeito, de uma descrição de quadrinhos naturais, mas de, na “lírica excursão”, consolidar os termos de uma concepção poemática. Por isso o “cachimbo” é duplamente revelador: se ele prolonga a imagem viril do sujeito dândi que cavalheirescamente acompanha a prima, a esta cabe o cuidado ingênuo mas atento com a natureza, censurando o instrumento de potencial desastre. Tudo, claro está, mantendo o “desenho a compasso e esquadro” dos versos, aqui alternando em cada quintilha um alexandrino e quatro decassílabos.

Na linhagem de Baudelaire, de Antero e de António Nobre tanto no motivo como no seu tratamento, mas igualmente próximo dos modernistas seus contemporâneos, está o poema “Spleen”, de António Patrício:

No meu cachimbo de urze, fumo, fumo:
O fumo ondeia como eu, sem rumo...

Nada sei, nada sei: nada me importa...
(És noiva doutro, amante doutro ou morta?)

Nem arte, nem amor, nem santidade,
nem heroísmo ou sonho: nem saudade...

A chuva cai: um corvo no jardim...
E nada, nada, nada dentro em mim.

Assim esterilmente me consumo:
no meu cachimbo de urze, fumo, fumo...

Não tem sentido a vida: é este lodo apenas
com estrelas ao longe em música de avenas.

Tudo virá igual e friamente,
eternidade além... Rastejar de serpente.

É o éternel retour de Zaratustra,
ideia de terror que tudo gela e frustra.

E a alma que tem sede de divino
é uma bússola louca, é um leme sem tino.

Assim esterilmente me consumo:
no meu cachimbo de urze, fumo, fumo... (Patrício, 1989)

Aqui temos o “cachimbo” como duplo do sujeito, marcando o tempo intervalar da meditação daquele que de um espaço interior contempla “A chuva [que] cai” (e vêm à cabeça “Chuva oblíqua” ou “Chove?... Nenhuma chuva cai” de Pessoa¹²), mas assinalando também a dissipação de um *eu* que escande o poema. Entre o primeiro dístico, o quarto e o final, o que se enfatiza é aquele nihilista “E nada, nada, nada dentro em mim”, pessimista como prescrito por Nietzsche, tão caro a António Patrício, que expressamente é citado no oitavo dístico. Tal se acentua ainda mais se notarmos que o humano parece configurado pelo vácuo do mundo (“Não tem sentido a vida. É este lodo apenas/ com estrelas ao longe em música de avenas”), no que se inscreve a reiterada esterilidade do sujeito pessimista, com sua “alma” de “bússola louca” ou “leme sem tino”, perdida toda a unidade, na certeza de que o antes e o depois se sobrepõem em idêntica desesperança. Tudo dito numa construção perfeita, em decassílabos e dodecassílabos estruturados em dísticos de rima emparelhada, insistindo na assonância (“fumo”- nome e verbo/ “sem rumo”/ “me consumo”), ficando a pairar a calma afinal revolta do “meu cachimbo de urze” em que, sem tempo, “fumo, fumo”, caminhando para um fim inexorável, de que o sujeito é actor e espectador desistente, hiperconsciente da vanidade de tudo.

No percurso desta busca interior a que o fumo ajuda a dar figura, num quadro de dolorido dandismo mascarado de altivez e de estesia, podemos deter-nos por instantes em dois textos de autoria feminina situados nos anos vinte de novecentos. Primeiro, detenhamo-nos no soneto “Fumo”, de Florbela Espanca:

Longe de ti são ermos os caminhos,
Longe de ti não há luar nem rosas;
Longe de ti há noites silenciosas,
Há dias sem calor, beirais sem ninhos!

¹² Fernando Pessoa (2013). “Chuva oblíqua” (1914), pp. 40-46, “Chove?... Nenhuma chuva cai” (1914), pp. 50-51.

Meus olhos são dois velhos pobrezinhos
 Perdidos pelas noites invernosas...
 Abertos, sonham mãos cariciosas,
 Tuas mãos doces plenas de carinhos!

Os dias são Outonos: choram... choram...
 Há crisântemos roxos que descoram...
 Há murmúrios dolentes de segredos...

Invoco o nosso sonho! Estendo os braços!
 E ele é, ó meu Amor, pelos espaços,
 Fumo leve que foge entre os meus dedos... (Espanca, 2009, p. 101)

Neste soneto do *Livro de Sórora Saudade* (1923), Florbela glosa o amor ausente numa imagética dentro da tradição, surgindo o motivo do fumo associado ao desfazer do sonho, na linha da poética finissecular que informa parte da obra da autora: o sonho e o amor são “Fumo leve que foge entre os meus dedos”, continuando a temática dos sonetos deste livro da “Princesa Encantada da Quimera!...”, como se diz em “O que tu és” (Espanca, 2009, p. 98).

Judith Teixeira (1888-1959) publica por esses meados da década de vinte um outro poema que glosa o fumo, émulo de um amor que se esvai como o cigarro aceso – sendo oportuno salientar que à época são raras e mal vistas as mulheres que fumam; tal hábito junta-se porventura a outros traços do desafio que à sociedade, por vontade própria ou *malgré elle*, caracteriza a obra e a figura desta autora, tida por escandalosa e pressionada ao ponto de renunciar à escrita. O poema de *Nua – Poemas de Bizâncio* (1926) “O fumo do meu cigarro” está datado de 1925, e inscreve-se numa secção intitulada “Amores de Sheherazade”, atraindo assim motivos da tradição finissecular, ainda bem vivos nas primeiras décadas do século XX (*v.g.* a exótica princesa decadentista), mesclados com os motivos do tédio, ou a memória saudosa de um amor passado representado em formas alongadas e evanescentes (como as que lemos em *Céu em fogo* ou em *A confissão de Lúcio* de Sá-Carneiro). Salientem-se ainda outros motivos devedores do que nos anos vinte de novecentos é ainda lição colhida no fim-de-século, acrescentando-lhe uma larvar e difícil luta pela afirmação plena do feminino, incómoda numa sociedade dita de bons costumes: o dolorismo associado à máscara exterior da felicidade (citando expressamente “a nostálgica, amorosa/ Duquesa de Brabante” de Gomes Leal¹³); a “volúpia” e a “insânia” ou a nevrose; a hora crepuscular, propícia à meditação e ao recolhimento; a sugestão do crime e a exaltação sensual do corpo que dança volteando (próxima

¹³ Gomes Leal (1998). “A Senhora de Brabante”, “Quarta Parte – Misticismo”, pp. 243-245.

das Salomé finisseculares e modernistas, a que Isadora Duncan e outras dão corpo e consistência de mito neste dealbar do século XX; veja-se por exemplo o poema “A bailarina vermelha”, pp. 141-142). Repertoriadas esquematicamente algumas características, citemos excertos do poema, nos quais o leitor reconhecerá elementos temáticos de entre os anotados:

O fumo do meu cigarro

O Sol morre lá fora
num deslumbramento
feérico e bizarro...
e o meu olhar vai seguindo
as espirais caprichosas,
e ondulantes,
do fumo do meu cigarro.

Aconchego mais
a seda esmaecida
que me envolve e não me aquece...
E penso em ti,
e na minha vida
tão partida e tão diversa!...
[...]

.....
Que tédio, Senhor,
enrola a minha lembrança!
- Nada vem sobressaltar
os meus nervos quietos
e vencidos!...
[...]

.....
Rondas de treva volteiam em redor.

[...]
E fico-me a cismar
na volúpia enfastiada
e nos tédios ruivos
desta hora desolada e impenitente,
e ante o meu olhar
ensombrado e consciente,
ergueu-se, rácica e impiedosa,
a nostálgica, amorosa
Duquesa de Brabante!...

- essa orquídea altiva e rara
 que, numa rebeldia
 fidalga e sem remédio,
 arrefecia
 em horas de extermínio
 as horas criminosas do seu Tédio! (Teixeira, 2015, pp. 138-140)

Voltemos ao ano de ouro, 1915 – mas adiando por momentos a chegada de *Orpheu*: seu contemporâneo é *Sombra de fumo*, de Augusto Gil, livro composto de sonetos em torno do motivo que aqui nos importa. É o caso do primeiro, intitulado justamente “Fumo...” (de que cito apenas a primeira quadra), e do segundo, “Sombra de fumo...”:

Fumo...

O fumo é a grafia com que escreve
 A mão devaneadora da quimera
 No seu estilo curvilíneo, leve,
 E vário como um céu de primavera. (Gil, 1915, p. 3-4)

Sombra de fumo...

Fumo, no entanto, alguma coisa é;
 Porém sombra de fumo não é nada
 Para o olhar que não abranja até
 Onde a matéria já não faz jornada...

Génios subtis (ou d’ilusória fé)
 Há, para quem a sombra assim gerada
 É o irreal a palpitar ao pé
 Da ansiedade duma chama ansiada [...]

Esses, quando uma acha se incendeia,
 Vêem no fumo leve que se alteia
 E na sombra que dele se produz,

As falas duma língua mal sabida,
 A conversa do nada com a vida,
 O diálogo do caos com a luz... (Gil, 1915, pp. 7-8)

O mais interessante nestes poemas de Augusto Gil será talvez a associação do fumo com a “grafia” ou com a questionação de uma “língua mal sabida”, sobre a qual o sujeito se debruça em devaneio.

Mas onde, nesse ano de 1915, se vê a literatura avançar para caminhos abrindo para o novo a partir de matrizes tradicionais bem incorporadas é nos poetas de *Orpheu*. Vejamos como Mário de Sá-Carneiro, tratando o tédio em associação com a *flânerie* e com a vida dos cafés parisienses, segue os trilhos do fumar para, em clave modernista, representar um *eu* dândi, escrevendo e fumando:

Cinco horas

Minha mesa no Café,
Quero-lhe tanto... A garrida
Toda de pedra brunida
Que linda e que fresca é!

Um sifão verde no meio
E, ao seu lado, a fosforeira
Diante do meu copo cheio
Duma bebida ligeira.

[...]

Sobre ela posso escrever
Os meus versos prateados,
Com estranheza dos criados
Que me olham sem perceber...

Sobre ela descanso os braços
Numa atitude alheada,
Buscando pelo ar os traços
Da minha vida passada.

Ou acendendo cigarros,
- Pois há um ano que fumo –
Imaginário presumo
Os meus enredos bizarros.

(E se acaso em minha frente
Uma linda mulher brilha,
O fumo da cigarrilha
Vai beijá-la, claramente...).

[...]

(Que história d'Oiro tão bela
Na minha viagem abortou:
Eu fui herói de novela
Que autor nenhum empregou...)

[...]

- Cafés da minha preguiça,
Sois hoje – que galardão! –
Todo o meu campo de acção
E toda a minha cobiça.

Paris – setembro 1915 (Sá-Carneiro, 1996)

Como em “A débil” de Cesário (1996, pp. 111-113), o café serve de cenário para um *eu nonchalant* e entediado, a ver uma baudelairiana *passante* de quem se aproxima fantasmaticamente pelo fumo e sobretudo a usar o símbolo cosmopolita da acolhedora “mesa no Café” como avatar do próprio sujeito e como laboratório de escrita. Sentado, entregue à “preguiça”, o *eu* desenvolve uma acção apenas mental, própria da criação dos “versos prateados”, típicos de uma estesia em que os motivos da vida empírica (como, por exemplo se lê na referência aos “criados”, quadra 4; ou na quadra 8: “Um novo freguês que entra/ É novo actor no tablado,/ Que o meu olhar fatigado/ Nele outro enredo concentra”) entram em intersecção com o *artiste* que se vê a si mesmo como autor e personagem (“[Que história d’Oiro tão bela/ Na minha viagem abortou:/ Eu fui herói de novela/ Que autor nenhum empregou]”, estrofe 11). Desistente e aureolado de um “Oiro” de fantasia, o sujeito da poesia de Sá-Carneiro mantém-se ao longo da obra como aquele que inventa uma vida suspensa no ar dos “enredos bizarros” (estrofe 6), sem consolo e sem remissão outra que a imaculada perfeição dos versos – estes inscrevem-se a fogo no céu a que acolhe os leitores, e será essa razão que basta para que o “Emigrado/Astral” (“O Fantasma”, p. 139) suba e nos leve pela mão ao mais alto lugar que a literatura consente.

Irmão de Alma de Sá-Carneiro, Fernando Pessoa usou também a panóplia de elementos do motivo do fumo para problematizar a vida interior, marcada pela reflexividade, corolário da estesia poética e da incessante busca da dupla face da escrita e de um sujeito dividido. Veja-se este poema de 1934¹⁴:

Tenho em mim como uma bruma
Que nada é nem contém
A saudade de coisa nenhuma,
O desejo de qualquer bem.

Sou envolvido por ela
Como por um nevoeiro
E vejo luzir a última estrela
Por cima do meu cinzeiro.

¹⁴ Soneto datado de “16-7-1934”.

Fumei a vida. Que incerto
 Tudo quanto vi ou li!
 E todo o mundo é um grande livro aberto
 Que em ignorada língua me sorri. (Pessoa, 2013, p. 163)

O sujeito procura-se (assinalam-no os “como” próprios do pensamento analógico), e o “nada” inscreve o motivo melancólico (“Fumei a vida”) num mundo que se alarga ao horizonte a partir do “cinzeiro” que torna evidentes os restos da existência – cinza e pó, como prescreve o *Eclesiastes*¹⁵. Tal motivo encontra lugar em diversos textos do universo Pessoa; na esteira dos sujeitos que em Gomes Leal e em Cesário vimos percorrerem iguais caminhos, divididos entre o interior da trapeira ou do quarto, é no Álvaro de campos de “Tabacaria”¹⁶ que todo o esplendor da auto-reflexividade do *eu* poeta se apresenta em alto grau. Sigamos apenas alguns versos das estrofes finais desta obra-prima:

Essência musical dos meus versos inúteis,
 Quem me dera encontrar-me como coisa que eu fizesse,
 E não ficasse sempre defronte da Tabacaria de defronte,
 Calcando aos pés a consciência de estar existindo,
 [...]

Mas o Dono da Tabacaria chegou à porta e ficou à porta.
 Olho-o com o desconforto da cabeça mal voltada
 E com o desconforto da alma mal-entendendo.
 Ele morrerá e eu morrerei.
 Ele deixará a tabuleta, eu deixarei os versos.
 A certa altura morrerá a tabuleta também, e os versos também.
 Depois de certa altura morrerá a rua onde estive a tabuleta,
 E a língua em que foram escritos os versos.
 Morrerá depois o planeta girante em que tudo isto se deu.
 Em outros satélites de outros sistemas qualquer coisa como gente
 Continuará fazendo coisas como versos e vivendo por baixo de coisas como tabuletas,

¹⁵ O motivo da *vanitas* surge em vários livros da *Bíblia*, nomeadamente *Gênesis* (2 e 3), *Eclesiastes* (1, 3, 12), e *passim*. Uso a seguinte edição: *A Bíblia de Jerusalém* (1989). S. Paulo: Edições Paulinas. Nesta edição adopta-se o termo “ vaidade ” (cf. nota d, p. 1167); já na *Nova Bíblia dos Capuchinhos* (1998), coord. Herculano Alves. Lisboa/Fátima: Difusora Bíblica, o termo usado é “ ilusão ”, por razões esclarecidas em nota (p. 1037).

¹⁶ Fernando Pessoa (2013). *Poemas escolhidos de Álvaro de Campos*. Edição de Fernando Cabral Martins & Richard Zenith. Lisboa: Assírio & Alvim, pp. 103-110. Datado de “Lisboa, 15 de Janeiro de 1928”. Versos citados: pp. 108-110.

[...]

Mas um homem entrou na Tabacaria (para comprar tabaco?),
E a realidade plausível cai de repente em cima de mim.
Semiergo-me enérgico, convencido, humano,
E vou tencionar escrever estes versos em que digo o contrário.

Acendo um cigarro ao pensar em escrevê-los
E saboreio no cigarro a libertação de todos os pensamentos.
Sigo o fumo como a uma rota própria,
E gozo, num momento sensitivo e competente,
A libertação de todas as especulações
E a consciência de que a metafísica é uma consequência de se estar mal disposto.

Depois deito-me para trás na cadeira
E continuo fumando.
Enquanto o Destino mo conceder, continuarei fumando.

(Se eu casasse com a filha da minha lavadeira
Talvez fosse feliz.)
Visto isto, levanto-me da cadeira. Vou à janela.

O homem saiu da Tabacaria (metendo troco na algibeira das calças?).
Ah, conheço-o; é o Esteves sem metafísica.
(O Dono da Tabacaria chegou à porta.)
Como por um instinto divino o Esteves voltou-se e viu-me.
Acenou-me adeus, gritei-lhe *Adeus ó Esteves!*, e o universo
Reconstruiu-se-me sem ideal nem esperança, e o Dono da Tabacaria sorriu.

No interior, o sujeito do poema de Campos pensa, divagando, sobre a vacuidade da vida e “os meus versos inúteis”, retomando motivos da *vanitas*: a inutilidade de tudo, o sem remédio dos versos na perpetuação do sujeito que escreve, num registo testamentário hiperlúcido e descrente. A abulia, diagnosticada mas não vencida, conduz o movente pensamento, até ser contrapontado com o que se vê lá fora – um quotidiano repetido, de gestos gentis, em nada modificando o plano reflexivo assim por momentos suspenso: de facto, “[...] o universo/ Reconstruiu-se-me sem ideal nem esperança, e o Dono da Tabacaria sorriu”. Na terceira estrofe do poema já se havia dito que “Estou hoje vencido, como se soubesse a verdade./ Estou hoje lúcido, como se estivesse para morrer” (p. 103), e muitas variações o confirmam ao longo do texto. O vencidismo é, mais do que o fora para os da Geração de 70, o que resta a um Álvaro de Campos devastadoramente consciente, ao qual resta o efêmero prazer de fumar, fumar até ao fim dos dias.

Fumar, pensar, olhar para dentro de si – Alguns exemplos portugueses, assim se intitula este meu texto, porventura mais levantamento que ensaio sobre os casos

inventariados, e restringindo-se a um breve rastreio entre meados de oitocentos e o modernismo. Outros há, nesses tempos, e mais ainda se lhes juntam quando consideramos o século XX; ocasião haverá para aqui voltar. Por agora fiquemos com a imagem do que já sabemos, mas nem sempre nos convém ter diante dos olhos: a literatura desassossega, mas dá a quem lê o melhor do mundo, o melhor de cada um de nós que como Campos, se encoste na cadeira fechando os olhos para ver dentro de si horizontes que se abrem sempre, para sempre¹⁷ e sem cura¹⁸.

Referências bibliográficas

- Baudelaire, Ch. (1996). *Les fleurs du mal*. Éd. Claude Pichois. Paris: Gallimard/Folio.
- Campos, A. de (2002). *Poesia*. Edição de Teresa Rita Lopes. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Deus, J. de (1981). *Campo de flores – Poesias líricas completas*. Coordenadas sob as vistas do autor por Teófilo Braga. Porto: Lello & Irmão. (1.^a ed. 1893).
- Espanca, F. (2009). *Livro de Sôror Saudade (1923). Obra poética – Vol. I*. Introdução e organização de José Carlos Seabra Pereira. Lisboa: Presença.
- Garrett, A. (S/d). *Obras de Almeida Garrett*. 2 Vols. Porto: Lello & Irmão.
- Gil, A. (1915). *Sombra de fumo*. Coimbra: Moura Marques Liv.
- Leal, G. (1998). *Claridades do Sul*. Edição e prefácio de José Carlos Seabra Pereira. Lisboa: Assírio & Alvim (1.^a ed. 1875, 2.^a ed. revista pelo autor 1901).
- Mallarmé, S. (1976). *Igitur – Divagations – Un coup de dés*. Préface de Yves Bonnefoy. Paris: Gallimard.
- Mallarmé, S. (1992). *Poésies*. Préface de Yves Bonnefoy. Éd. Bertrand Marchal. Paris: Gallimard.
- Miranda, S. de. (2002). *Obras completas* (Vol. I, 5.^a ed. revista). Texto fixado, notas e prefácio de Rodrigues Lapa. Lisboa: Sá da Costa.
- Nobre, A. (1898). *Só*. (2.^a ed. revista e aumentada). Lisboa: Guillard, Aillaud e C.^a
- Nobre, A. (2000). *Só*. Reprodução tipográfica da 2.^a edição (1898). Prefácio e edição de Paula Morão. Porto: Caixotim.
- Patrício, A. (1989). *Poesia completa*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Pessoa, F. (2013). *Cancioneiro – Uma antologia*. Edição de Fernando Cabral Martins & Richard Zenith. Lisboa: Assírio & Alvim.

¹⁷ Refiro-me ao poema de Álvaro de Campos em cujo *incipit* se lê: “Encostei-me para trás na cadeira de convés e fechei os olhos,/ E o meu destino apareceu-me na alma como um precipício” (Campos, 2002, p. 275).

¹⁸ Referência ao segundo terceto de “O sol é grande. Caem co’a calma as aves”, de Sá de Miranda: “Tudo é seco e mudo; e, de mistura,/ Também mudando-me eu fiz doutras cores./E tudo o mais renova: isto é sem cura!” (Miranda, 2002, pp. 300-301).

- Pessoa, F. (2013). *Poemas escolhidos de Álvaro de Campos*. Edição de Fernando Cabral Martins & Richard Zenith. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Quental, A. de (2002). *Sonetos completos*. Introdução por Ana Maria Almeida Martins. Lisboa: Ulisseia.
- Sá-Carneiro, M. de (1996). *Poemas completos*. Edição, prefácio, notas, cronologia e bibliografia de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Teixeira, J. (2015). *Poesia e prosa*. Organização e estudos introdutórios de Cláudia Pazos Alonso & Fábio Mário da Silva. Lisboa: D. Quixote.
- Verde (1996). *Cesário Verde – Obra completa* (6.^a edição). Estudo e organização de Joel Serrão. Lisboa: Livros Horizonte.

Diversidade e cânone literário: cinco teses

CARLOS REIS

Universidade de Coimbra

1. A minha intervenção desenvolve-se a partir de vários temas específicos. Primeiro, a situação da *língua portuguesa* como idioma em contexto pós-colonial, mais de quatro décadas depois das descolonizações. Segundo, a *diversidade*, como tendência e valor, com incidências sociolinguísticas, ideológicas e políticas. Terceiro, a configuração de *cânones literários* e dos seus condicionamentos, na sequência dos temas anteriores.

Se a questão da diversidade envolve as motivações que referi, ela pode e deve ser ponderada pensando em cenários emergentes no tempo histórico pós-colonial. Mas aquela questão não se afasta de outros fatores determinantes: o ensino e os seus referentes normativos (curriculares e didáticos), o papel do Estado, os enquadramentos socioletais e dialetais, designadamente em contextos de plurilinguismo e de diglossia.

É em função destes pressupostos que se coloca o problema do *cânone literário* e das interrogações que ele motiva. Pergunto: faz sentido falar de cânones literários em universos culturais de conformação pós-colonial? E como se posiciona o cânone, mesmo do ponto de vista valorativo, relativamente à língua do colonizador? É pertinente, nesse espaço, falar em *clássicos* e em *literatura nacional*? Como se equaciona o cânone literário, se se considera o lugar ocupado por outras línguas nacionais, sobretudo quando existem como língua materna ou primeira? Por fim: a formação de um cânone literário depende (ou é limitada) por instrumentos de institucionalização, ainda em formação? Muitas interrogações,

porventura sem respostas firmes e convincentes, estimulando a formulação de cinco teses que enunciarei no final desta reflexão.

2. Recuo a uma época bem anterior ao tempo pós-colonial da língua portuguesa de que agora falamos. E evoco um conhecido episódio histórico, originado por uma situação linguística potencialmente conflituosa, situação que o poder político tentou resolver por meios que esses tempos toleravam.

Em 1757, foi publicado o chamado “Diretório dos Índios”, um normativo que se propunha levar a cabo a moderada incorporação dos indígenas em modos e em rotinas de vida semelhantes à dos colonos: escolarização, indumentária, habitação e também a língua deveriam aproximar os índios dos brancos, afastando-os dos negros, colocados numa posição considerada inferior à daqueles.

O “Diretório” proibia expressamente a utilização da chamada *língua geral*. Cito: “Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações [...] introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes”. Da *língua geral* dizia-se que era uma “invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam”¹. Em vez dela (e também substituindo os idiomas autóctones), instituía-se obrigatoriamente, desde a escola, a língua portuguesa.

A decisão, subscrita pelo governador Mendonça Furtado e pelo bispo Miguel de Bulhões, tem, evidentemente, a marca forte do Secretário de Estado dos Negócios Interiores do Reino, Sebastião José de Carvalho e Melo, mais tarde Conde de Oeiras e Marquês de Pombal. Transparece nela, ao mesmo tempo, a orientação antijesuítica (pelo uso que da *língua geral* faziam os homens da Companhia, no Brasil), a mesma orientação que levaria à expulsão da Ordem, em 1759.

Para o que aqui me interessa, noto duas coisas. O “Diretório dos Índios” é, para todos os efeitos, um ato de política de língua, naquilo que tem de regulador, nos planos do ensino e das relações sociais, com consequências para o destino do idioma, nos tempos que se seguiram. Por outro lado, e apesar daquele propósito regulador, ele não terá sido suficiente para homogeneizar linguisticamente o Brasil; na Amazônia, “foi preciso mais de um século ainda depois do *Diretório* para que o português se tornasse [...] a língua hegemônica”. Em todo o caso,

¹ Em http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm (acesso a 30.10.2016).

“os ventos do imaginário já favoreciam o interdito das línguas indígenas e da língua geral” (Faraco, 2016, p. 101).

Conforme hoje se sabe (e sigo aqui um estudo de Aryon Rodrigues sobre a matéria [Rodrigues, 1996]), a *língua geral* era realmente uma construção (uma “invenção”, segundo o “Diretório”), com considerável circulação no Brasil, desde o século XVII. Decorrente de movimentos de forte mestiçagem e em grande parte derivada de idiomas autóctones, a *língua geral* subdividiu-se em dois ramos, a chamada *língua geral paulista* e a *língua geral amazônica*, com áreas de vigência próprias e também com diferente resistência à disseminação da língua portuguesa. Em tais circunstâncias, não se esranha que a *língua geral* tenha sido, salvo exceções e diferentemente do *guarani criollo*, uma língua ágrafa e que, também por isso, não tenha dado lugar a uma literatura própria e autónoma.

3. Baseio-me no que fica dito para me ir chegando à questão da diversidade, das tentativas para a cancelar e da sua recuperação, mais tarde reivindicada; derivo daí para a problematização dos cânones literários, tendo presente o cenário sociolinguístico que sucintamente procurei caracterizar.

Sendo assim, posso já dizer: em tempo colonial, no Brasil e também em África, a língua portuguesa procurou sobrepor a sua presença, como imposição do colonizador, a uma diversidade progressivamente neutralizada, sendo verosímil que, no caso da grande nação sul-americana, essa neutralização foi operada também pelas *línguas gerais*. Entretanto, a presença da língua portuguesa por imposição colonial só em contexto pós-colonial pôde ser abertamente posta em causa, em especial pelo viés político; aconteceu e acontece isso, por vezes, sob o signo de uma radicalização que, no extremo oposto, é parente próxima do autoritarismo centralista do século XVIII pombalino. As descolonizações do século XX, posteriores a 1974, foram acontecimentos decisivos para que a questionação da língua surgisse em todo o seu esplendor, nos novos países de língua portuguesa; significativamente, essa questionação

chega a ter efeitos de mimetização na antiga colónia, que formalmente deixou de o ser em 1822. Isto é: há quase dois séculos.

Os reflexos indiretos desta movediça situação no surgimento de literaturas nacionais e mais remotamente na configuração de cânones literários notam-se logo no tempo da formação daquelas literaturas. Ou da *formação da literatura brasileira*, expressão que, evidentemente tem uma paternidade ilustre, que é a mesma que cunhou a fórmula *literatura de dois gumes*. E assim, reconhecendo a matriz europeia da literatura brasileira, Antonio Candido sublinhou a singularidade de um panorama socioliterário tornado mais complexo pelo facto de aquela matriz ter habitado um cenário étnico a que se juntaram os povos

levados de África. Em síntese: “Quatro grandes temas presidem à formação da literatura brasileira como sistema entre 1750 e 1880, em correlação íntima com a elaboração de uma consciência nacional: o conhecimento da realidade local; a valorização das populações aborígenes; o desejo de contribuir para o progresso do país; a incorporação aos padrões europeus”. E logo depois: “No fundo do desabafo mais pessoal ou da elucubração mais aérea, o escritor pretende inscrever-se naquelas balizas, que dão à nossa literatura, vista no conjunto, esse estranho caráter de nativismo e estrangeirismo; pieguice e realidade; utilitarismo e gratuidade” (Candido, 2000, pp. 66-67). Os tais dois gumes, em sucessão.

A citação é extensa e é bem conhecido o pensamento que traduz. Realço nela um componente implícito e junto-lhe, de minha responsabilidade, duas observações. Assim, o que daquelas palavras se infere é uma assimetria que é também um desfasamento: a consciência nacional (não ainda a literatura nacional) que foi cúmplice da formação da literatura brasileira encontra-se desfasada da independência formal, preparando-a em vez de ser o seu efeito derivado.

A isto acrescento, por minha conta, o seguinte: certos fatores geoculturais e materiais interferiram no processo descrito, sendo esses fatores claramente de matriz colonial. No século XVIII, o Brasil estava num lugar distante, periférico e *excêntrico* em relação à metrópole; ao mesmo tempo, a sua incipiente produção cultural e literária era dificultada pela inexistência (por proibição, é claro) de prelos, uma limitação que só em 1808, com a chegada da Corte, começou a ser superada. Por outro lado, na análise de Antonio Candido não está equacionada a questão do cânone. E nem poderia estar, por duas razões: primeiro, porque, na época, uma tal questão praticamente não se colocava, nos planos teórico e sócio-ideológico que hoje a sustentam (a primeira edição da *Formação da literatura brasileira* é de 1957); segundo, por força de um outro desfasamento, que descrevo assim: a configuração de um cânone não é coincidente com a formação e com a consolidação sociocultural de uma literatura nacional, sendo-lhe inevitavelmente subsequente. Vê-lo-emos mais adiante, mas não deixo, desde já, de realçar o seguinte: é de 1873, praticamente meio século depois da independência, a “Notícia da atual literatura brasileira” (subtítulo: “Instinto de nacionalidade”) de Machado de Assis, um depoimento decisivo para a aquisição da consciência do cânone.

4. Conforme se vê pelo que fica dito, uma reflexão acerca das condições de existência de cânones literários pós-coloniais, sob o impulso do valor da diversidade, convoca necessariamente o problema da língua. Sendo instância de modelização primária e estruturação de cosmovisões que interferem na construção de universos ficcionais, de imagens poéticas e de referências simbólicas, a

língua (e, por extensão, a língua literária) é objeto de ponderações políticas que precedem a possibilidade da formação do cânone. Passa-se isto especialmente em momentos históricos que retomam, em sentido divergente, preocupações que o “Diretório dos Índios” enunciava, conduzindo a decisões políticas melindrosas. A institucionalização política de uma língua oficial, com suporte em leis constitucionais, é uma dessas decisões, não raras vezes gerando tensões que o tempo nem sempre anula. Três exemplos: primeiro, o debate que há alguns anos teve lugar, acerca da entrada de Moçambique para a Commonwealth e a estreita relação entre essa pertença e a língua inglesa; segundo, a estupefação causada em muitos, quando a Guiné-Equatorial, por força de puro cálculo político e com o apoio de interesses inconfessáveis, juntou o português, como terceira língua oficial, ao espanhol e ao francês; terceiro, a tese que defende que o “brasileiro”, como idioma, está já autonomizado em relação ao português, tese não caucionada pela lei constitucional brasileira.

Este é um tema que pode até gerar posições antagônicas dentro do mesmo campo ideológico, por razões legítimas de um lado e do outro, assim se evidenciando um potencial de conflitualidade que não surpreende. Um caso concreto: pouco tempo antes da descolonização efetiva, um líder das lutas de libertação anti-coloniais, Amílcar Cabral, falou a quadros do PAIGC sobre a língua do colonizador nestes termos:

Há muita coisa que não podemos dizer na nossa língua, mas há pessoas que querem que ponhamos de lado a Língua Portuguesa, porque nós somos africanos e não queremos a língua de estrangeiros. Esses querem é avançar a sua cabeça, não é o seu povo que querem fazer avançar. Nós, Partido, se queremos levar para frente o nosso povo, durante muito tempo ainda, para escrevermos, para avançarmos na ciência, a nossa língua tem que ser o Português. E isso é uma honra. (*apud* Laranjeira, 1995, p. 408)

Dizendo isto, Amílcar Cabral não enjeitava o crioulo como alternativa para o português. Mas não no imediato: “Até um dia”, declarou, “em que, tendo estudado profundamente o crioulo, encontrando todas as regras de fonética boas para o crioulo, possamos passar a escrever o crioulo” (*apud* Laranjeira, 1995, p. 408). Só então seria possível responder à pergunta-exemplo que Cabral formulava: “Como é que se diz aceleração da gravidade em nossa língua?” (*apud* Laranjeira, 1995, p. 408). Em crioulo, entenda-se. Algo mais, como se vê, do que as “regras de fonética”, envolvendo a noção de que pela língua representamos o saber e problematizamos um conhecimento que, pela sua complexidade, carece de uma modelização linguística refinada.

Divergente desta (e, à primeira vista, de forma paradoxal, do ponto de vista ideológico) é a conhecida posição de Paulo Freire acerca da língua como fator de

libertação. Retomo-a aqui a partir das *Cartas à Guiné-Bissau*, que são, como o subtítulo indica, “registos de uma experiência em processo”. A experiência era a da alfabetização de adultos e ela decorria nos anos imediatamente seguintes à independência, no mesmo país libertado em grande parte graças à doutrina e à luta de Amílcar Cabral. Pois bem: para Freire, “o processo de libertação de um povo não se dá, em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de ‘pronunciar’ e de ‘nomear’ o mundo”. Indo mais longe:

A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial, que se estende na dominação não colonial. Não é por acaso que os colonizadores falam de sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõem a “pobreza” e a “inferioridade” da segunda”. (Freire, 1978, s.p.)

O mesmo Paulo Freire que admirava Amílcar Cabral e que, na tal experiência pedagógica, procurava consolidar a libertação que custara a vida ao grande líder africano, faz uma apologia da língua como cosmovisão que se associa ao direito de cidadania e ao de uma identidade emancipada da matriz colonial. Só que, para Amílcar Cabral, a política de língua, conservando o idioma do colonizador, decorria de uma visão pragmática da afirmação nacional; no sentido dessa afirmação, a língua portuguesa, mesmo com o estigma de ser língua invasiva, trazida por quem colonizava (Freire *dixit*), cumpria uma função agregadora. Ela contribuía para compensar os riscos de fragmentação de um cenário étnico e linguístico diversificado, como era (e é ainda) o da Guiné-Bissau.

As contradições que assim ficam evidenciadas (é disso que se trata, em última análise) têm consequências e sugerem que se dê atenção a alguns matizes importantes que elas exibem. A escolha política de uma língua oficial estende-se à administração pública, ao sistema de ensino e às organizações internacionais que eventualmente a elegem como idioma de trabalho; por esse lado, a língua oficial acaba por ganhar uma notoriedade que outras, designadamente autóctones, não têm, o que pode levar ao seu progressivo apagamento. Por outro lado, a língua oficial não tem de ser única e exclusiva; ela pode conviver, no mesmo país, com outra língua, dita *nacional* (é o caso de Cabo Verde e do estatuto do crioulo). Se essa outra língua atinge a dimensão de língua literária, já é outra história.

Por fim, a língua oficial, sobretudo quando se impõe pelo seu prestígio social e cultural, em princípio domina o campo literário; sendo essa língua o português, é natural e compreensível que o sistema literário do novo país (por exemplo, alguns dos países africanos de língua portuguesa) incorpore dialeticamente matrizes literárias europeias; e essas matrizes podem atingir a progressiva configuração de um cânone – também em língua portuguesa.

5. Procurarei agora traçar as coordenadas genéricas de um quadro literário pós-colonial em língua portuguesa. Especificando: alguns problemas em aberto, condicionamentos evidentes, circunstâncias da escrita e da produção literária. Tudo pensando no valor da diversidade e no seu cruzamento com a formação de cânones literários.

Em primeiro lugar, aquele quadro literário confronta-se com uma imagem persistente, que a institucionalização de literaturas nacionais deve superar. Refiro-me à imagem (e ao conceito) de *lusofonia*, muito marcada, como se sabe, por conotações de referência portuguesa (lusitana, pois claro). A crítica de uma *razão lusófona* e a sua inevitável rejeição desenvolvem-se hoje em paralelo com uma outra crítica: a que contesta a dinâmica dos “três anéis”, em tempos caracterizados numa intervenção que suscitou reparos e algum desconforto (cf. Lourenço, 1996). Aceitar aquela formulação triádica para designar três campos autónomos de existência do português corresponde a encarar o “anel” africano como um coletivo homogêneo e indiferenciado; só por isso ele fica em situação algo subalterna, relativamente ao “anel” português e ao “anel” brasileiro. Por este caminho, tarde e dificilmente se perceberiam as singularidades da literatura que se faz em Angola, da que se faz em Cabo Verde, da que se faz em Moçambique, etc.

O que se passa nesses países remete-nos para um conceito também ele discutível, embora eventualmente aceitável, por razões de comodidade operatória: o de *literaturas emergentes*. Acompanho Fátima Mendonça na sua crítica a este conceito: ele apareceu como “consequência das chamadas teorias pós-coloniais e [foi alargado] tanto às denominadas literaturas de minorias (étnicas, de género, de orientação sexual) como às literaturas formadas no interior dos processos de colonização e descolonização, independentemente das características destes” (Mendonça, 2008, p. 19). Aqui está o problema: “independentemente das características destes”. E assim, continua Fátima Mendonça, a validade da noção de *literaturas emergentes* limita-se a “uma das suas componentes estruturantes, isto é, dos processos de rutura (na maioria engendrados por ruturas políticas) que acabaram por abranger o campo artístico” (Mendonça, 2008, p. 20).

Daqui chego a um dos problemas em aberto ou, talvez melhor e mais construtivo, a um desafio ainda em curso. Trata-se de saber até que ponto faz sentido que uma emancipação literária (incluindo as inerentes cosmovisões literárias) se processe em função de formas discursivas herdadas da tradição e do cânone em vigor no tempo colonial. Estamos agora com uma questão que, num outro plano de análise, lembra a da língua herdada, tal como Amílcar Cabral a entendeu, em divergência com o pensamento de Paulo Freire; uma questão que é também a do chamado *drama linguístico* vivido pelo escritor

que opta pelo idioma do colonizador: “Il installe en lui, comme broyeuse, l’appareil-à-penser de l’ennemi” (Sartre, 1948, p. XVIII), disse Sartre num texto fundador sobre este problema.

O título de um livro de Rita Chaves, *A formação do romance angolano*, e algumas coisas que nele são ditas abrem vias de reflexão estimulantes, com o conforto de ser aquele um trabalho acadêmico validado por uma prestigiada universidade brasileira. Além disso, naquele título parece ressoar o do famoso ensaio de Antonio Candido que já citei, *Formação da literatura brasileira*; e é bem sabido que autor e estudo têm exercido uma considerável e estimada influência no pensamento crítico de sucessivas gerações de universitários brasileiros.

Segundo Rita Chaves, “a conquista da identidade [...] traça-se [...] em várias direções. Pela via do romance vamos nos deparar com os caminhos da memória, cujos mecanismos serão acionados para resgatar valores enfumaçados pela ruptura entre dois universos [colonial e pós-colonial], integrados por elementos que já não podem ser completamente separados” (Chaves, 1999, p. 22). Se bem entendo, essa que foi e é uma grande forma literária de origem europeia, vinda da revolução industrial e do individualismo burguês oitocentista, mais tarde renovada no tempo dos modernismos e depois deles, convém e ajusta-se a uma ação de resgate como aquela que a autora propõe.

Romance e memória surgem, então, associados, num processo em que o gênero literário herdado serve agora um *ethos* pós-colonial, na periferia dos centros de onde emanaram os poderes coloniais. A linguagem do romance viabiliza a representação daquilo que está ainda *enfumaçado*, ou seja, toldado e meio escondido; a literatura e a ficção romanesca são revelação e resgate (termo que acentua a imagem da libertação do cativo), obedecendo a um projeto que não é reformista, como acontecia com o romance oitocentista, mas radicalmente libertador, com feição política e mesmo (parece-me) em tom ressentido. Palavras de Rita Chaves: “Do inferno de nossa condição colonial e da situação periférica na ordem internacional, a literatura tem procurado retirar o material que talvez possa impulsionar a projeção do país para além dos limites territoriais e políticos tão recentemente demarcados” (Chaves, 1999, p. 215).

Daqui à noção de *descolonização literária* vai um passo que tem consequências interessantes. Ele é dado numa outra tese, justamente intitulada *O Processo de descolonização literária em África*, da autoria de Cristina Freitas. O que aí se procura demonstrar é que o romance, no contexto pós-colonial, recorre a estratégias literárias de inovação e de *estranhamento*; ele é um componente de um mais amplo “fenômeno híbrido, envolvendo uma relação dialética entre um sistema cultural europeu e uma cosmogonia africana” (Freitas, 2005, p. 405). O que implica também um certo afastamento em relação a modelos do chamado *cânone*

ocidental, incluindo os modelos de gênero literário, cuja dimensão canonizadora é conhecida. Mia Couto, um dos romancistas estudados, destaca-se justamente pela forma como contamina o idioma do colonizador com elementos linguísticos autóctones e pela incorporação, no romance, de ecos da chamada oratura africana (cf. Reis, 2015). Significativamente, Paulina Chiziane, quando falou naquilo a que chamou *dilema linguístico*, invocou Couto como exemplo: “Tomara eu poder escrever da maneira como ele o faz! [...] Ele é um dos exemplos a seguir, em termos de prosa” (citado por Freitas, 2005, p. 190).

6. Subjacente a muito do que venho dizendo, está um valor: o da diversidade. Sublinho-a exatamente como *valor*, porque é disso que se trata: não está em causa uma verificação objetiva de diferença ou diferenças, mas a aceitação de uma referência para o conhecimento, para o comportamento dos homens e para a ação política e cultural. Deste modo, a diversidade integra uma axiologia material, capaz de proceder à hierarquia das coisas e das decisões, de acordo com uma ética que rege a consciência humana e a organização das sociedades.

É em sintonia com estes parâmetros que se desenvolve o *pensamento do diverso* enunciado por Édouard Glissant, um pensamento cujas linhas de força são decisivas para o debate em torno do tema da identidade, do encontro de culturas e da defesa da diversidade. As relações do pensamento do diverso com o cânone são evidentes, na medida em que aquele pensamento põe em causa qualquer ato de padronização hegemónica, por parte de uma língua, de uma cultura ou de uma literatura; por parte de um *cânone ocidental*, em suma. Derivadamente, o imaginário das línguas e das práticas literárias decide-se e vai-se ilustrando por meio de complexos processos de negociação entre línguas e linguagens.

A imagem da raiz e a noção deleuziana de *rizoma* são aqui cruciais. O que ambas sugerem é que deve ser rejeitada a ideia de que “toda a identidade é uma identidade de raiz única e exclui o outro”; em vez disso, reclama-se uma visão cultural compósita, “da identidade como fator e como resultado de uma criouliização, ou seja, da identidade como rizoma, da identidade não mais como raiz única, mas como raiz indo ao encontro de outras raízes” (Glissant, 2005, p. 27). É neste quadro que se coloca o multilinguismo, a sua prática e o entendimento da linguagem como um outro plano de articulação do idioma, resultando a literatura da tal negociação com a língua, sob o signo do diverso (cf. Glissant, 2005, p. 51).

Por este caminho, reencontro o tema do cânone em contexto pós-colonial, agora modulado pelo valor da diversidade e pelo princípio da disseminação rizomática, tal como Édouard Glissant os propôs. É com base neles que

estabelecemos e fundamentamos uma visão diferenciada e diferenciadora de cânones em língua portuguesa, a começar pelo desfasamento temporal que neles observamos. Uma tal verificação constitui um procedimento inevitável, se quisermos ter uma percepção objetiva e despida de preconceitos das condições de existência de um amplo e variado espaço literário em língua portuguesa.

7. Explico-me melhor, pormenorizando. O chamado cânone literário português apresenta uma relativa estabilidade, determinada por instrumentos de regulação e de difusão cuja vigência regista, em geral, poucos sobressaltos. O sistema de ensino e os programas escolares (designadamente os que regem o ensino do Português), a investigação científica, o trabalho das editoras, os prémios literários e o funcionamento de academias e de associações de escritores contribuem para aquela estabilidade. Junta-se-lhe um outro elemento não despidendo: Portugal é um país monolíngue, relativamente coeso em vários aspetos, sem extensão apreciável nem fraturas regionais significativas.

Por várias razões, a começar pela dimensão e pelas diferenças regionais, o Brasil apresenta alguma complexidade e um certo potencial de diversificação interna, inevitavelmente projetado na configuração do cânone. Matérias estruturantes e com impacto no imaginário cultural brasileiro, como a formação da literatura nacional ou a relação com a literatura portuguesa, são ainda objeto de discussão, sobretudo em âmbito académico. Mais recentemente, entrou na cena do debate o lugar reivindicado, na academia e não só nela, pela chamada literatura afro-brasileira; pelo viés dos fatores étnicos, abre-se uma outra frente de discussão e de valorização académica, com consequências importantes na definição do cânone. Ainda assim, o sistema de ensino, apesar das singularidades que apresenta, por força de assimetrias sociais e regionais que são conhecidas, continua a desempenhar um papel importante na aquisição de uma certa (mas talvez mais instável do que no caso português) consciência do cânone. Curiosamente, na cena literária brasileira as academias de letras exibem um dinamismo considerável, a começar pela Academia Brasileira de Letras, instituição que não tem igual em Portugal, e prolongando-se em incontáveis agremiações similares, em vários Estados do Brasil.

Não há como negar: o trajeto de um país com menos de dois séculos de vida inspira, relativamente à língua e ao cânone literário, posições em que ressoa alguma coisa de uma condição pós-colonial vivida sob o signo da mudança. Uma mudança que às vezes é rutura, permitindo escutar o timbre distintivo de vozes em que ecoam as circunstâncias em que elas se pronunciaram. O Machado de Assis que em 1873 escreve e publica (no estrangeiro, pormenor não despidendo) a “Notícia da atual literatura brasileira”, não

poderia subscrever os gestos de subversão que os modernistas de São Paulo protagonizaram, quase meio século mais tarde; e a língua de Camões em que, na famosa canção-poema, Caetano Veloso quer roçar a sua língua (“Nós canto-falamos como quem inveja negros” [Veloso, 2003, p. 292]) é já outra, a anos-luz do “doloroso idioma” em que “Camões chorou”, segundo Olavo Bilac. Decididamente, sempre reaparece este fantasma canônico chamado Camões; e ele não se esconde facilmente, como pedra no meio do caminho, difícil de remover do imaginário literário brasileiro, conforme bem mostrou um estudo de Gilberto Mendonça Teles (cf. Teles, 2001).

Quando chegamos a África (e também a Timor-Leste, mas agora não posso ir tão longe), o mapa literário exhibe uma complexidade enraizada nos ditames da Conferência de Berlim de 1884. Sem prejuízo das diferenças e das exceções, estamos agora em universos pós-coloniais que correspondem a independências recentes, onde permanece viva a conflitualidade política e até étnica; onde a instabilidade das instituições não é rara; e sobretudo onde os baixos índices de desenvolvimento humano geram impactos educativos e culturais muito negativos.

Como existe, neste cenário, a instituição literária e as suas práticas? Em regime de *emergência*, sendo claro que uso o termo num duplo sentido, que é ambivalente, mas deliberadamente assumido como tal. A emergência significa, antes de mais, a urgência de se fazer o que deve ser feito, mas quer dizer também que algo está a vir à superfície: várias *literaturas emergentes*, designação que já vimos não ser pacífica. É neste contexto pós-colonial de *emergência dupla* que se coloca a questão dos cânones, questão que é correlata da afirmação, sob o signo do *diverso* e das ligações rizomáticas, da literatura angolana, da literatura moçambicana, da literatura são-tomense, da literatura cabo-verdiana e assim por diante.

É essa individualização uma condição suficiente para falarmos em sistemas literários estáveis e, a partir daí, em cânones literários fixados e reconhecidos? Condição necessária, sim; suficiente certamente que não e são os estudiosos destas *literaturas emergentes* quem o reconhece. Volto ao ensaio de Fátima Mendonça que já citei: “O desejo (consciente ou não) de nação vai sedimentando temas e formas discursivas como parte de um novo sistema literário, mas a sua existência só é assegurada por um reconhecimento posterior, pelos diversos elementos de receção – crítica, reconhecimento nacional e internacional, prémios, edições nacionais e traduções – que, integrados no sistema de ensino – *curricula*, programas, manuais –, reproduzem conceitos e valores que, atuando em cadeia, convergem para a instituição do novo cânone, a literatura nacional” (Mendonça, 2008, p. 23).

Como dá a entender a autora, cânone e literatura nacional não são conceitos equivalentes. Mas não é isso que importa agora. O que desejo salientar é a noção (e com essa estou de acordo) de que a constituição de um *corpus* literário nacional, moçambicano, neste caso, é um processo longo, múltiplo e complexo, requerendo a intervenção direta e indireta de entidades e de instrumentos cujo funcionamento passa por uma outra emancipação: a que supera as motivações primordialmente militantes da arte e da literatura, epifenómenos ideológicos da revolução social que os movimentos independentistas potenciaram. Se essa militância dos chamados *intelectuais orgânicos* não é coisa do passado, deveria sê-lo.

Acredito que uma nova geração de escritores dos países descolonizados assuma a sua condição pós-colonial de forma desenvolta e não “dirigida”. Muitos deles são filhos das lutas de independência, mas não foram seus protagonistas; talvez por isso, é deles que às vezes provêm manifestações de incomodidade relativamente às limitações dos cenários pós-coloniais, com efeitos sobre a instituição literária.

Um desses intelectuais, Francisco Noa, deixou um testemunho muito impressionante a este propósito, num texto quase programático publicado em 2007. É nesse texto que, sem o explicitar, o autor reabre a questão do cânone; não o faz, contudo, sem antes reivindicar, como atitude política e culturalmente responsável, a produção de “muito pensamento, muita investigação, muita imaginação (sobretudo muita imaginação para nos sabermos reinventar a nós próprios e aos nossos destinos), muita cultura, materializados em ideias, arte, ciência, ações concretas e livros infundáveis, belíssimos e úteis” (*apud* Mendonça, 2008, p. 25). Uma reinvenção, eis o que exige Noa, não já uma libertação; uma reinvenção cujas referências literárias incluem, entre outros, Homero e Dante, Camões e Shakespeare, Cervantes e Proust, Thomas Mann e Machado de Assis e ainda Senghor, Aimé Césaire, Wole Soyinka, José Craveirinha, John Maxwell, Coetzee, etc. (cf. Mendonça, 2008, p. 26). Em resumo: Noa vai além de um *cânone ocidental*, passa ao lado de um *cânone nacional* e quase desenha um *cânone universal*.

8. Termino não com conclusões ou respostas, mas com desafios para a indagação. Como quem diz: com a noção de que estamos perante uma viagem em curso, não num seguro porto de chegada. E assim, prefiro formular teses que são isso mesmo: proposições por demonstrar e que, podendo ser impugnadas, devem ser defendidas. Alguma da argumentação de que essa defesa carece terá ficado esboçada em muito do que deixo dito; ainda assim, enuncio as tais proposições, que são também o testemunho de inquietação de que se nutre todo o trabalho intelectual.

- Primeira tese: *a definição do cânone pós-colonial implica uma reflexão sobre a língua como sistema modelizante primário*. Como quem diz: à margem de uma certa consciência da língua, a definição do cânone não se sustenta, mormente quando tem lugar na referida cena pós-colonial.
- Segunda tese: *a questionação da língua do cânone é multidirecional*. Nessa multidirecionalidade estão incluídos componentes políticos, ideológicos, culturais, simbólicos, linguísticos, educacionais e cognitivos, no quadro de uma conceção da língua como pluridiscursividade.
- Terceira tese: *a configuração de cânones em tempo pós-colonial funda-se na diversidade como valor*. Note-se: o plural *cânones* convoca inevitavelmente o sentido do diverso e é confirmado por ele.
- Quarta tese: *a linguagem literária dos cânones pós-coloniais exige uma negociação com a língua*. Mas não só com ela; a negociação estende-se, em tensão potencial e em processo dialético, a imagens e a géneros discursivos vindos do passado.
- Quinta tese: *a construção de cânones pós-coloniais em língua portuguesa está condicionada pela descontinuidade*. Numa geografia linguística multicontinental, a descontinuidade é consequência do mapa da colonização e envolve fraturas históricas e políticas.

Reconheço: a feição assertiva destas proposições (assim deve ser, por natureza) transmite-lhes uma abstrata rudeza que deve ser matizada. No quadro amplo da “narrativa” em que procurei ilustrar alguma coisa da formação de cânones literários e da sua diversidade, nada melhor do que pedir ajuda a quem sabe contar histórias. No caso, uma espécie de parábola a propósito de um escritor do cânone moçambicano: José Craveirinha.

Em 1991, Craveirinha recebeu o Prémio Camões, na sua terceira atribuição. Consciente de algum desconforto que a segunda visita do épico à antiga colónia estava a causar (a primeira fora entre 1567 e 1570), agora sob a forma de um prémio epónimo, Mia Couto contou o encontro de Camões com o confrade Craveirinha. Um encontro em que estava implicada a língua do colonizador e do poeta da Expansão, coisa algo incómoda, é claro. “O lusitano veio fazer o quê?”, perguntaram alguns, quando souberam da “inesperada visita”. Responde Mia Couto em “Camões na Mafalala”: “Veio deixar as ultramarinas deferências ao moçambicano, partilhar a coroa de louros com que ele posa no eterno retrato”. Mas alguma estranheza subsiste, porque o episódio não se afigura inocente, como se o poeta premiado se deixasse capturar pela honraria. Mas não: Craveirinha e Camões celebram uma língua que, em Moçambique e mais de quatro séculos depois da epopeia, é capaz de *negociar* a linguagem literária que motivou a distinção:

O que os moradores todos se confirmam é que, noite já bem subida, os dois versadores desceram à rua exclamando alegrias, ruidando gargalhadas. Riam-se de quê? Os vizinhos, espreitando na janela, verteram iguais risos, mesmo desconhecendo os motivos. Tem direito de festejar aqueles que nos ensinam os gostosos paladares da existência. Não se contentaram, foram aqueles que do passado se lavaram com pouca água. E logo espetaram o dedo dialético: o Zé estaria comprometido com lusitanices, era urgente fiscalizar o tal Camões, exigir-lhe o visto, a devida migração. Nervosos, esses poucos já não dormiram em sossegadas almofadas. Mas os demais se regalarão, vaidosos de serem todos eles o poeta premiado. Porque os outros, funcionários do recalque, ignoram que Craveirinha não simplesmente verseja em português. O poeta **escreve Moçambique através da língua portuguesa**. Ele convidou o ronga e o português a um namoro fecundo, teceu harmonias que faltam nas áriadas vidas daqueles a quem ele chamou de "satanhocos de costas curvadas". O tempo, afinal, desfiará os seus karinganas, confirmando os pessoais dados do Zé: a poesia sendo a sua nacionalidade, a língua sua morada, e Moçambique o seu estado civil. (Couto, 1991, p. 1)

Referências bibliográficas

- Candido, A. (2000). *A formação da literatura brasileira: momentos decisivos* (6.^a ed.). Belo Horizonte: Editora Itatiaia.
- Chaves, R. (1999). *A formação do romance angolano* (1.^a ed.). São Paulo: Via Atlântica / Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa.
- Couto, M. (1999, 13-19/8). Camões na Mafalala. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, 475, 11.
- Faraco, C. A. (2016). *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (2.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. Recuperado de http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_cartas_a_guine_bissau.pdf. 30.10.2016.
- Freitas, C. (2005). *O processo de descolonização literária em África. Os casos de Chinua Achebe, Ahmadou Kourouma e Mia Couto*. Porto: Faculdade de Letras do Porto.
- Glissant, E. (2005). *Introdução a uma poética da diversidade*. Juiz de Fora: Ed. da UFJF.
- Laranjeira, P. (1995). *Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lourenço, E. (1996, 9/10). Cultura e Lusofonia ou os três anéis. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, 38-39.

- Mendonça, F. (2008). Literaturas Emergentes, Identidades e Cânone. In M. C. Ribeiro, & M. P. Meneses (Eds.), *Moçambique: das palavras escritas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Reis, C. (2015). Espaços da língua portuguesa ou os perigos da imagináutica. In A. M. Ferreira & M. F. Brasete (Eds.), *Pelos Mares da Língua Portuguesa 2* (pp. 9-20). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, A. (1996). As línguas gerais sul-americanas. *PAPILA: Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares*. São Paulo, 4 (2), 6-18.
- Sartre, J-P. (1948). Orphée noir. Prefácio a L. Senghor. *Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache de langue française*. Paris: P.U.F.
- Teles, G. M. (2001). *Camões e a Poesia Brasileira e o Mito Camoniano na Língua Portuguesa* (4.^a edição revista e aumentada). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Veloso, C. (2003). *Letra só. Sobre as letras*. Seleção e organização de Eucanaã Ferraz. São Paulo: Companhia das Letras.

Língua e literatura, ou a Mátria revisitada

LUÍS ADRIANO CARLOS

Universidade do Porto

Para mote do meu discurso, tomo a célebre proposição de Fernando Pessoa, proferida pela voz do semi-heterónimo Bernardo Soares no fragmento 259 do *Livro do desassossego*: “Minha pátria é a língua portuguesa”. A preceder a proposição, o poeta evoca a leitura de um texto do Padre António Vieira:

E fui lendo, até ao fim, trémulo, confuso; depois rompi em lágrimas, felizes, como nenhuma felicidade real me fará chorar, como nenhuma tristeza da vida me fará imitar. Aquele movimento hierático da nossa clara língua majestosa, aquele exprimir das ideias nas palavras inevitáveis, correr de água porque há declive, aquele assombro vocálico em que os sons são cores ideais. (Soares, 1998, p. 255)

Aparentemente, trata-se de uma evocação que glorifica a dimensão estética da língua. Porém, acto contínuo, no parágrafo que se segue, Pessoa subordina este carácter estético a “um alto sentimento patriótico” que despreza o aspecto social e político da “pátria” para se focar numa exigência de correcção gramatical e ortográfica da língua portuguesa:

Nada me pesaria que invadissem ou tomassem Portugal, desde que não me incomodassem pessoalmente. Mas odeio, com ódio verdadeiro, com o único ódio que sinto, não quem escreve mal português, não quem não sabe sintaxe, não quem escreve em ortografia simplificada, mas a página mal escrita, como pessoa própria, a sintaxe errada, como gente em que se bata, a ortografia sem ípsilon, como o escarro directo que me enoja independentemente de quem o cuspiisse. (Soares, 1998, p. 255)

Bem entendido, neste fragmento a língua portuguesa constitui uma *pátria simbólica* representada como sede do poder convencional e da ordem racional, o que contrasta notoriamente com as leis da liberdade e da transgressão verbais inerentes à estética barroca de Vieira, que por sinal o próprio Pessoa sagraria “Imperador da língua portuguesa” num dos poemas de *Mensagem*. Ora, o conceito geral de pátria está directamente associado ao poder patriarcal, político, militar e territorial. A vontade heróica de morrer pela pátria é de resto um dos motivos mais enraizados no sentimento patriótico. Por isso, não é sem perplexidade que assistimos à apologia, ainda que transposta ou figurada, do academismo gramatical e ortográfico, expressão linguística e escritural do poder regulador e repressivo ao mais alto nível, por um dos mais insígnies renovadores da língua portuguesa e da própria linguagem literária. O que se torna ainda mais embaraçoso se pensarmos que a profecia pessoana do Quinto Império, sonho emprestado pelo mesmo António Vieira de *História do futuro*, ficou muito longe de realmente se ter cumprido, sendo hoje uma pura evidência que o conceito de Pátria é inadequado para representar uma língua falada por tantas pátrias políticas e territoriais nos vários continentes. A língua portuguesa é de facto uma língua de muitas pátrias, daí que a sua perspectivação sob o ângulo patriótico, mesmo que se interprete a palavra “pátria” num sentido difuso e simbólico, não constitua a melhor forma de nomear aquele *je ne sais quoi* que nos prende a ela sem condições, até ao núcleo mais recôndito do nosso ser, estejamos onde estivermos.

O Ocidente elaborou o conceito alternativo de *mátria* para designar a relação afectiva e maternal, eventualmente obscura, do sujeito falante com a terra e a língua. A provável primeira ocorrência do termo está documentada no Livro IX da *República* de Platão (575d), referindo-se à terra-mãe dos cretenses, equivalente ao termo “pátria” dos atenienses (Platão, 2001, p. 417, e 1982, p. 54). Nesse passo, o filósofo assegura que o tirano derivado da corrupção do homem democrático, “agrilhado pelos desejos, mas especialmente pelo próprio Eros”, e afastado da razão pelo delírio irracional, castigará o pai e a mãe, escravizando a “pátria” e a “mátria” (Platão, 2001, pp. 409 seg.).

Em língua portuguesa, o termo surge no *Sermão de Nossa Senhora da Conceição*, pregado na Bahia, em 1639, pelo mesmo Padre António Vieira. Aqui, a Mátria é igualmente a terra-mãe, mas terra do desterro, sendo o Céu a nossa Pátria porque é a terra do Pai:

O mesmo nome de Patria nos està ensinando, que só o Ceo o pôde ser. E porque? Porque o nome de Patria he derivado do pay, & não da mãy: a terra em que nacemos, he a mãy que nos cria, o Ceo para que fomos criados, he o lugar do Pay

que nos dà o ser: & se a patria se derivára da terra, que he a mãy que nos cria, aviase de chamar Matria, mas chamase Patria, porque se deriva do Pay, que nos deo o ser, & està no Ceo. (Vieira, 1944, p. 288)

Num sentido muito próximo do de Platão, François de Chateaubriand, também mencionado no fragmento pessoano, chamava *pátria* à França e *mátria* à sua Bretanha natal, nas *Mémoires d'outre-tombe*, por meados do séc. XIX:

Os pés queimavam-me em Paris; não podia habituar-me ao céu cinzento e triste da França, minha pátria; que teria eu pensado então do céu da Bretanha, minha mátria [*matrie*], para falar grego? (Chateaubriand, 1998, p. 352)

E, por fim, na exígua história do conceito, destacaria a concepção fescenina de Natália Correia, no seu livro de poesia *Mátria*, de 1967, onde se apela a uma língua ovular como fonte universal do sentido e da comunicação sensível, portanto língua mais propriamente estética do que linguística. Julgo que esta língua mátria corresponde, no fundo, à *lalangue* que Jacques Lacan rastreou no labirinto joyciano de *Finnegans wake*. Uma língua agramatical, metagráfica e paragramática, não representável pelo cálculo e pela razão, onde o desejo inconsciente e o excesso expressivo se corrompem mutuamente, numa interminável relação amorosa a que só o sentimento mais obscuro é susceptível de conferir inteligibilidade. Nesta perspectiva, a Mátria é o rumor da língua imaginado pelos nominalistas durante séculos, de uma língua não necessariamente materna mas essencialmente matricial e maternal. Uma Mátria sem hierarquias, por isso *frátria*, para usar um termo do aveirense Mário Sacramento (1970) que ressoa na conhecida canção “Língua” de Caetano Veloso: “A língua é minha pátria / E eu não tenho pátria: tenho mátria / E quero frátria”.

Em última análise, a Mátria de Platão exprime este lado obscuro da origem do ser e por isso tem directa correspondência na parte maldita da poesia que mais adiante será expulsa da Cidade, no Livro X, por lisonjear o lado irracional do homem e promover o mau governo. Na verdade, esta esfera afectiva da linguagem, agramatical e desmedida, sem dúvida antiplatónica, encontra-se nos antípodas da racionalidade convencional adjudicada por Pessoa à língua portuguesa enquanto “pátria”. Mas é forçoso assinalar que ela, se tem o seu expoente literário no monumental *Finnegans wake*, é apanágio do heterónimo pessoano da “Ode Marítima” ou da “Saudação a Walt Whitman”, o engenheiro Álvaro de Campos. E que se testemunha vivamente, por exemplo, em poetas seus contemporâneos como António Nobre, Mário de Sá-Carneiro ou Ângelo de Lima, e em tantos outros criadores penetrados pelo impulso modernista a que Schiller chamara “impulso lúdico” nas *Cartas sobre a educação estética do*

homem, com evidentes manifestações não só na Modernidade mas em todas as épocas, antes e depois de Pessoa. Contudo, trata-se de uma esfera estética não estritamente artística ou literária, uma vez que percorre a linguagem emotiva de cada um de nós, de cada falante de qualquer língua e da portuguesa em particular. É graças à Mátéria que detemos o poder natural de tornar comunicáveis entre si o “impulso sensível” e o “impulso formal” ou a sensação e a ideia, a natureza e a lei ou simplesmente a língua do quotidiano e a língua da imaginação, potenciadas num feixe infinito de possibilidades de sentido.

No universo da linguagem, a literatura é o meio mais apto para acedermos à vivência dessa Mátéria em estado nascente e inesgotável, sem territórios, fronteiras e pátrias pelo caminho. Esta aparente evidência decorre da natureza complexa que ao mesmo tempo liga e separa a língua e a literatura. Com efeito, a relação entre estes dois fenómenos comunicacionais pode ser encarada em duas perspectivas contraditórias mas complementares. Em primeiro lugar, a literatura é, como frisou Paul Valéry, “uma espécie de extensão e de aplicação de certas propriedades da linguagem”, utilizando “para os seus próprios fins as propriedades fónicas e as possibilidades rítmicas” que “o discurso ordinário negligencia” (Valéry, 1957, p. 1440). Neste sentido, a literatura consiste numa expansão da língua que acentua os seus aspectos sensíveis em detrimento dos aspectos lógicos. Digamos, para abreviar, que a actividade poética é, na síntese feliz de Claude-Gilbert Dubois, “o modo de integração do material linguístico num registo de ordem estética, agindo emocionalmente e imaginariamente” (Dubois, 2001, p. 64).

Em segundo lugar, por outro lado, a literatura ousa abraçar o desígnio de reparar ou remunerar o “*défaul des langues*”, como postulava Mallarmé (1977, p. 201), contestando e reformulando as articulações da língua em todos os seus níveis de representação, verbais e pragmáticos. Nesta óptica, mais que visar uma reconciliação entre a palavra e a coisa, a literatura responde à famosa proposição de Wittgenstein (1987, p. 114) segundo a qual os limites do mundo são os limites da linguagem e não mais que isso. A criação verbal, na medida em que excede os limites da língua, tende a alargar as fronteiras do mundo até ao indeterminado e ao infinito. Mas, ademais, a literatura também responde ao projecto kantiano da arte como comunicabilidade objectiva dos sentimentos, projecto que nenhuma língua em estado gramatical consegue materializar.

A proposição pessoana pode agora ser reescrita numa outra fórmula: *Minha matéria é a literatura de língua portuguesa*. Não a literatura portuguesa, mas todas as literaturas de língua portuguesa, que comunicariam entre si no eixo horizontal da matéria dos sentidos perpetuamente originários e diferenciais. Num nível mais complexo, a literatura responderia assim à alegada “confusão de Babel” em que

a queda progressiva do poder colonial teria transformado a unidade original. O paradoxo desta resposta advém do facto histórico de a literatura ser na verdade a voz de Babel, entendida não como maldição mas como bênção, na esteira de François Marty (1990), uma vez que, no seu compromisso de criação, é da sua natureza exprimir o pluralismo e desencadear a comunicabilidade entre códigos e linguagens incomunicáveis. Por esse motivo, o problema da tradução não se põe da mesma maneira na língua e na literatura, porquanto a poesia é tradução na sua génese e na sua essência, desde logo na mais rudimentar figura da sua linguagem essencialmente incoativa e intuitiva.

Como bem assinala Sylvie Parizet numa obra consagrada ao “mito literário” de Babel no séc. XXI, “os escritores da época moderna exprimem a sua desconfiança não para com a multiplicidade das línguas mas para com o seu contrário — a língua única” (Parizet, 2001, p. 155). É notório que persiste na Modernidade literária um desejo de estilhaçar o sonho da língua perfeita e única, perseguida desde a Renascença. São de facto abundantes os lamentos sobre a imperfeição das palavras e a imprecisão da linguagem, protagonizados por inúmeros intelectuais ao longos dos séculos, entre os quais destaco filósofos e escritores do calibre de John Locke, Leibniz, Mallarmé, Pound e T. S. Eliot. Nesse contexto, os poetas contemporâneos de Fernando Pessoa (e ele próprio na sua multiplicação heteronímica) fomentaram uma forma de “babelismo” positivo que vincou a naturalidade intuitiva do sentido, relegando a ideia de “confusão de Babel” para a comunicação convencional e artificial das chamadas “línguas naturais”.

Por todas estas razões, a literatura é um fenómeno necessário à vivência profunda da língua e do seu jogo de possíveis. Infelizmente, no espaço da lusofonia, a língua portuguesa é muitas vezes ensinada numa perspectiva estritamente gramatical, tal como *Os Lusíadas* na minha adolescência eram usados para exercícios de tortura sintáctica, sem a devida integração no seu estado literário que afinal não é senão a prova da sua potência — e não poder — enquanto meio de comunicação e expressão. Uma das soluções para esse empobrecimento, que outros têm defendido com autoridade, é a constituição de um cânone das literaturas de língua portuguesa. Integrado pelos textos mais representativos da diversidade fundamental do universo lusófono, esse cânone maravilhoso daria voz à Mátria que une todos os falantes da língua tal como o betume unia os tijolos da Torre de Babel.

Referências bibliográficas

- Borges, J. L. (1985). A biblioteca de Babel. *Ficções*. Lisboa: Livros do Brasil.
 Bruckner, P. (2000). *Le vertige de Babel*. Paris: Arléa.

- Chateaubriand, F. de (1998). *Mémoires d'outre-tombe* (Tomo III). Paris: Garnier.
- Derrida, J. (2001). *O monolinguismo do outro ou a prótese de origem*. Porto: Campo das Letras.
- Dubois, C.-G. (2001). Les triangles de Babel. In S. Parizet (Ed.), *Le défi de Babel*. Paris: Desjonquères.
- Eco, U. (1996). *A procura da língua perfeita*. Lisboa: Presença.
- Mallarmé, S. (1977). Crise de vers. *Poésies*. Paris: Librairie Générale Française.
- Marty, F. (1990). *La bénédiction de Babel*. Paris: Cerf.
- Milner, J-C. (1978). *L'amour de la langue*. Paris: Seuil.
- Parizet, S. (2001). Enjeux politiques et philosophiques d'une langue perdue. In S. Parizet (Ed.), *Le défi de Babel*. Paris: Desjonquères.
- Pierssens, M. (1976). *La tour de Babel*. Paris: Minuit.
- Platão (2001). *A república*. Edição de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Platão (1982). *La république* (Tomo VII). Edição bilingue de Émile Chambry. Paris: Société d'Édition "Les Belles Lettres".
- Sacramento, M. (1970). *Frátria*. Porto: Inova.
- Soares, B. (1998). *Livro do desassossego*. Edição de Richard Zenith. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Steiner, G. (1992). *After Babel*. Oxford: Oxford University Press.
- Valéry, P. (1957). L'enseignement de la poétique au Collège de France. *Oeuvres*. (Vol. I). Edição de Jean Hytier. Paris: Gallimard.
- Vieira, A. (1944). Sermam de Nossa Senhora da Conceição / Na Igreja da Senhora do Desterro (Bahia, 1639). *Sermões*. São Paulo: Editora Anchieta.
- Rep.fac-simile de *Sermoens* (1690) (VI). Lisboa: Oficina de Miguel Deslandes.
- Wittgenstein, L. (1987). *Tratado lógico-filosófico / Investigações filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zumthor, P. (1998). *Babel ou o inacabamento*. Lisboa: Bizâncio.

Alguns homens de meu tempo e outras memórias de Jaime Batalha Reis

ELZA MINÉ

Universidade de São Paulo/ CNPq

O título de minha comunicação de hoje “Alguns homens de meu tempo e outras memórias de Jaime Batalha Reis” é o mesmo do volume que encaminhei para publicação neste início de ano. Uma formulação mais alargada da primeira parte do título por mim escolhido é do próprio Batalha: “Alguns homens de meu tempo: folhas de minhas memórias”, cuja leitura nos faz pensar imediatamente num relato submetido a uma filtragem pessoal soberana, uma experiência individual constituindo-se em fio condutor, inalienável, das anunciadas recordações. Memória feita linguagem.

Pois bem, *Alguns homens do meu tempo* foi projeto que Jaime Batalha Reis, desde seus primeiros anos em Newcastle, Inglaterra, para onde se transferiu em 1883 até os últimos passados na Quinta da Viscondessa, em Torres Vedras, sempre acalentou e referiu mas não concretizou. Procurei eu então alinhavá-lo em seu nome.

Mas antes de referir como tudo isso se passou, muito brevemente evocarei o meu “caso” com Batalha Reis... Foram muitos os percursos que fiz em seu espólio depositado na Biblioteca Nacional de Portugal antes de chegar às opções narrativas e críticas adotadas e à estruturação final deste livro “compartilhado” de que hoje me ocupo e que, na verdade, também por mim foi muito adiado... (seriam as afinidades e mesmo cumplicidades desenvolvidas entre autor e pesquisador, no domínio muito particular dos arquivos de escritores?...)

De minhas primeiras incursões no espólio E4 (de Jaime Batalha Reis), resultou a publicação, em 1988, de um manuscrito inédito do Autor, com data de 1904, “O Descobrimento do Brasil intelectual pelos portugueses do

século XX”, sob forma de artigos que se destinavam à revista *Serões* e que se propunham a apresentar e discutir a literatura brasileira mas que, por razões que consegui retrair seguindo pistas que me foram sendo sugeridas por cruzamento de dados levantados na vasta correspondência inédita nele conservada, não chegou a efetivar-se. No quadro multifacetado de interesses de Batalha Reis – história, geografia, agricultura, literatura, estética, pintura, música, estudos lingüísticos – digno de nota se mostrou esse seu interesse pela Literatura Brasileira nos primeiros anos do século XX, propiciado pela força da língua comum e por sua convivência com diplomatas e intelectuais brasileiros, em Londres.

Há muito vinha sempre colhendo informações biográficas sobre Jaime Batalha Reis e sobretudo acerca de sua produção, em consultas aos seus papeis, à sua correspondência, a jornais e revistas e à pouca bibliografia específica disponível a seu respeito.

É importante adiantar que, desde muito jovem (em 1865), Batalha começou a atuar no jornalismo e pode-se sem dúvida afirmar que, permeando seus textos de imprensa e a elaboração de seus projetos, vamos sempre encontrar gestos concretos de intervenção cultural, revelando-nos o seu interesse e apoio a manifestações de inovação artístico-literárias surgidas em seu tempo. A variedade de assuntos e temas tratados liga-se diretamente à sua versatilidade como jornalista: ao lado dos aspectos sociais e políticos, a pintura e a música merecem-lhe atenção privilegiada e competente tratamento da informação e crítica.

As matérias jornalísticas de Batalha até sua partida para a Inglaterra em 1883 correspondem, portanto, a uma fase inicial de sua presença na imprensa periódica, que poderíamos chamar de “fase portuguesa” em que digamos “de dentro”, ele participa da vida cultural de Portugal.

Nesse ano, 1883, dá-se um momento de viragem: Batalha Reis deixa pra trás toda uma carreira em ascensão como agrônomo e desembarca com a família na Inglaterra para iniciar uma nova fase de sua vida, como diplomata de carreira, que duraria 28 anos.

É nesses anos de vivência de um contexto mais amplo, ultrapassando perspectivas e limites meramente nacionais, em contato direto com grandes centros (Londres, e também Paris) que progressivamente se particulariza seu perfil como crítico das artes, sobretudo da música e da pintura, embora já antes delineado, assim como o de comentador de aspectos da sociedade e de fatos políticos.

A verdade é que “de dentro”, ou “lá fora”, nas suas colaborações para a imprensa Batalha Reis sempre se mostra um agente do novo, dado o caráter antecipatório de muitas de suas posições críticas.

Nos meus cadernos de pesquisa, de cores distintas, correspondendo aos meus diferentes estágios na Biblioteca Nacional, muitos são os apontamentos, inúmeras as transcrições de cartas e de textos inéditos, tudo ainda feito à mão. Alguns artigos foram sendo elaborados e apresentados com dados parciais dessas minhas investigações. E os anos foram passando...

Até que percebi que era preciso redefinir mesmo alguns objetivos, estabelecer alguns limites e partir para um recorte que representasse um balanço eficaz das minhas investigações até aquela altura e atendesse a meus interesses imediatos. E foi aí que entraram, e para ficar, os ditos “homens”... e o livro foi se estruturando nos moldes que teria em sua forma final.

Batalha Reis já estava instalado em Newcastle, quando, no ano seguinte, precisamente a 16 de julho de 1884, escreveu-lhe seu amigo Mariano Pina¹, de Paris, onde dirigia *A Ilustração*. Revista de Portugal e do Brasil, publicação periódica de longa duração, fundada em 1884 para circulação no Brasil e em Portugal², fazendo-lhe um primeiro convite de que resultou a publicação de três artigos sob o pseudônimo de J. Teixeira de Azevedo.

Mas Mariano Pina, sempre dinâmico e empreendedor, com quem Jaime Batalha Reis manteve correspondência de 1884 a 1890, logo no início de 1886 (16 de janeiro), desafiava Batalha Reis para a elaboração de uma nova série:

[...] Pede-se ao colaborador Batalha Reis, aliás, Teixeira de Azevedo uma série de artigos sob este título: “Os homens de meu tempo”. E depois um subtítulo, ou Ramalho Ortigão, ou Eça de Queirós, ou Oliveira Martins, etc. E em cada um destes artigos, Teixeira de Azevedo conta na sua naturalidade que lembra Thackeray, e na elegância da sua frase que também lembra Daudet – em que condições conheceu cada um destes grandes homens, como eles eram na sua intimidade, como era a sua conversa, e quantas mais particularidades de tempo e de local lhe vierem à memória, tudo isto misturado de anedotas que V. possui aos centos – enfim o que quer que seja, como recordações de mocidade, onde V. também introduz o perfil alegre e entusiasta e extraordinário do Sr. Cônsul Jaime Batalha Reis. [...] (Mariano Pina, E4/35-20)

No dia 1.º de Março do mesmo ano (1886), segue a resposta que Pina guardou cuidadosamente (espólio N17, BNP) dizendo-lhe:

¹ Mariano Pina (1860-1899), depois de atuar como jornalista em Lisboa (*Diário do Comércio*, *Diário da Manhã*, *Diário Popular*, *O Espectro*), transferira-se para Paris, onde foi correspondente da *Gazeta de Notícias* do Rio de Janeiro de 1882 a 1886. Fora substituído, como correspondente, Guilherme de Azevedo, que falecera.

² Sobre o papel desempenhado por Mariano Pina na *Ilustração*, v. Miné (1992, pp. 23-61); Miné (2000, pp. 195-212).

[...] Parece-me que o título deverá ser “Alguns homens do meu tempo (Folhas das minhas memórias)”.

Eu vivi com efeito durante muito tempo e muito intimamente com o Eça de Queirós, o Antero de Quental, o Guerra Junqueiro e o Oliveira Martins, – e menos, mas ainda assim bastante, com o Ramalho Ortigão.

Conheci-os por a ordem por que aqui os menciono; penso contudo apresentá-los como os vi por anos: pensando, escrevendo, convivendo, muitas vezes juntos formando como que um grupo cujo centro foi primeiro minha casa e depois a casa que por muitos anos era a um tempo do Antero e minha. [...] Suponho que uma das condições de sucesso desta publicação seria V. conservar no mais impenetrável segredo o verdadeiro nome de Teixeira de Azevedo. Entretanto vá me publicando os meus “Aspectos Ingleses e Escoceses” em que suponho haver algumas observações fieis do natural. [...] (N17/128)

A longa lista de nomes, constante dessa carta – são 44! – revela-nos, sem dúvida, uma ampla rede de conhecimentos, ou relações, mas também nos sugere que Batalha Reis teria tido então em vista compor como que um painel da sociedade lisboeta, mediante a evocação de traços, características, comportamentos de homens provenientes das letras, do teatro, das artes, da política.

Dias depois, Jaime Batalha Reis menciona o interesse que lhe despertara a nova proposta, na qual já se havia posto a trabalhar e reitera a veracidade de suas anedotas.

Muitos, muitos anos depois, em 1922, quando Batalha registrou, já de volta à Quinta da Viscondessa, o que tinha em mente ainda escrever, lá vinham eles... “os seus homens”...

E, em 1923 ainda os referia em carta a Antonio Sérgio e em 1926, 40 anos depois do projeto inicial, quando o escritor Raul Brandão escrevia as suas *Memórias*, Jaime Batalha Reis advertiu-o enfaticamente quanto ao seu “direito” sobre todos aqueles casos referentes a seus amigos, que lhe havia contado na York House, nos tempos em que ali viveram e pedindo-lhe que não publicasse nada daquilo, por “pertencerem a livros que estou escrevendo” (E4/ 50-27). Na verdade, continuava a postergar o projeto e... nada da produção desse livro!

Mas os trechos de cartas mencionados até agora, todas elas inéditas, nos permitiram acompanhar, desde os bastidores, a gestação desse projeto memorialista de Batalha Reis que, com o pseudônimo de J. Teixeira de Azevedo, instituiria um narrador com prerrogativas de sujeito histórico que traria “o testemunho de acontecimentos públicos ou íntimos de que participou de maneira mais, ou menos, direta”. Enquanto memórias, deveriam oscilar, portanto, conforme preconiza Prieto para o gênero, “entre a crônica com afã de documento histórico ou de costumes e o relato pessoal e vivencial mais próximo do autobiográfico

[...]; é bom lembrar que “o memorialista, por sua participação nos fatos ou por seu caráter de testemunha privilegiada dos mesmos, possui e pode desvelar”. A verdade é que o objetivo das “memórias não é a construção da vida própria mediante a introspecção e a memória, mas o testemunho do visto e do vivido” (Prieto, 2001, pp. 164-165).

Mas o que efetivamente nos teria legado Jaime Batalha Reis, enquanto textos – quer publicados ou inéditos –, sobre os sempre referidos “homens do seu tempo”?

Como mencionei antes, a este projeto memorialista Batalha muito se afeiçoara (e eu também... e de tal forma!...) que me propus a dele apresentar uma concretização (possível), alinhavando-o eu em seu nome.

Para viabilizar a realização desse projeto *sui generis*, procurei recuperar e transcrever integral ou parcialmente textos de Batalha Reis sobre amigos (com características semelhantes àquelas combinadas com Mariano Pina) fossem manuscritos e inéditos, ou originais publicados em livro ou na imprensa periódica, de diferentes extensões (utilizando o tipo gráfico romano) e entremeando-os com trechos de minha inteira responsabilidade redacional, com funções de ligação, introdução, encaminhamento (utilizando o itálico). Num e noutro caso manteve-se o uso da primeira pessoa – do Autor ou a ele atribuída ficcionalmente. A alternância sistemática de opção tipográfica (romano ou itálico) assim convencionalizada destinava-se a revelar o caráter artificiosamente “compartilhado” da constituição do discurso memorialista dessas “folhas de memórias” póstumas.

A escolha dos dois primeiros “homens” tinha de fatalmente recair sobre Eça e Antero, companheiros e amigos muito próximos, que encabeçavam também a longa e ambiciosa lista que enviara a Mariano Pina (apenas 44 nomes, lembram-se?...) Sobre ambos tinha matérias escritas com atenção e cuidado, mas publicadas com destinação diversa.

Com relação a Eça, tratava-se de um artigo para a *Revista Moderna*, publicada em Paris, escrito a pedido de seu diretor, o brasileiro Martinho de Arruda Botelho, e de um prefácio para a edição póstuma das *Prosas Bárbaras*, sob o título “Na Primeira Fase da Vida Literária de Eça de Queirós”.

Quanto a Antero, Batalha Reis havia elaborado para o *In Memoriam* (publicado em 1896), “Anos de Lisboa – algumas lembranças”, em que, como que operando “tomadas”, apresentava diversas fatias de memória, inscrevendo reminiscências de 1868 a 1872. Os dois últimos textos aqui citados haviam sido compostos depois da morte dos amigos especialmente focalizados. Mas agora poderiam cumprir, e creio que satisfatoriamente, a função que o projeto da série sempre adiada exigia. São, sem dúvida, “retratos de corpo inteiro” dos dois antigos companheiros. Bem mais até do que isso... Tanto num caso como

no outro, é flagrante a “posição de espírito de quem se deleita preferentemente em recordar e entesourar lembranças” (Figueiredo, 1966, p. 113).

Para o amigo seguinte, Oliveira Martins, mencionado também na carta-proposta a Mariano Pina para integrar a “galeria” (muitíssimo encurtada, sem dúvida), resgatei um artigo curto que Batalha havia publicado em 1878, na revista *Ocidente*, em que faz um rápido esboço da trajetória do amigo nas três primeiras décadas de sua vida, mas permite-se prognosticar algumas tendências intelectuais e rumos futuros que lhes seriam próprios, e recorri a algumas cartas trocadas entre ambos.

Para incluir Columbano Bordalo Pinheiro em “Alguns Homens”, decidi-me por um manuscrito inédito mas inconcluso de Batalha Reis trazendo por subtítulo “Recordações e Estudos” e a observação, também de seu próprio punho, “em redação”.

No caso de João de Deus, incluí outro manuscrito inédito, e também inacabado, para cuja elaboração Batalha produzira um número imenso de anotações preparatórias.

As partes I e II do volume de que estamos tratando apresentam assim, respectivamente, a gestação e a referida concretização desse projeto de Batalha Reis. A seguir, vêm as “Antigas Lembranças em Cartas a Celeste” (Parte III), “Recordações Musicais” (Parte IV), “Alguns dos meus Textos de Imprensa” (Parte V), “Alguns projetos” (Parte VI), que correspondem às “Outras memórias” referidas no título do volume.

Na Parte III, “Antigas lembranças em cartas a Celeste”, trata-se de Celeste Cinatti que Batalha conheceu em 1868, ficando de imediato fulminantemente apaixonado. Contudo se casam apenas em 1872. Centenas de cartas lhe escreveu durante este tempo de espera, carinhosamente guardadas por Celeste. Além de serem veículo de enternecidos protestos de amor, estas cartas, escritas pontual e regularmente, quantas vezes no calor da hora de todos os acontecimentos por que Batalha se interessava ou a que de alguma forma estivesse ligado, traziam as suas impressões imediatas ou o registro das reflexões que nele suscitavam, adquirindo assim de certa forma foros de narrativa testemunhal.

A Parte IV “Recordações Musicais” é dedicada às ligações de Batalha com o mundo da música, que sempre tanto o interessou quer em seus tempos lisboetas, quer nos anos vividos na Inglaterra. Seus artigos de imprensa a este respeito revelam a mesma feição memorialista, ao evidenciarem como reteve na lembrança, desenhando com palavras minuciosamente, desde o aspecto físico, os intérpretes extraordinários a que teve a oportunidade de assistir como Liszt, Von Bülow, Clara Schumann, Anton Rubinstein. Chegou mesmo a declarar em carta a Viana da Mota em outubro de 1904:

Quanto aos pianistas, tentei desenhá-los, retratá-los tais como eu os vi e conheci³. Se esses retratos não ficaram mais parecidos é por culpa do meu fraco talento artístico e não dos vícios do meu método estético. É preciso acabar com as apoteoses idealizadas dos artistas ou de seja lá quem for. É preciso fazer verdade completa. Desenhei os Pianistas como desenhei o Eça de Queirós. (E4/67-3)

de quem nos deixou o memorável retrato (Reis, 1966, pp. 76-77), que passo a compartilhar com meus ouvintes:

Eu era, por 1866, estudante em Lisboa e muito novo. Circunstâncias que é inútil referir me faziam frequentar a Redação da *Gazeta de Portugal*, no n.º 26 da Travessa da Parreirinha, perto do Teatro de S. Carlos.

Uma noite, junto da mesa onde escrevia o Severo, vi uma figura muito magra, muito esguia, muito encurvada, de pescoço muito alto, cabeça pequena e aguda que se me mostrava inteiramente desenhada a preto intenso e amarelo desmaiado. Cobria-a uma sobrecasaca preta abotoada até ao mento, uma gravata alta e preta, umas calças pretas. Tinha as faces lívidas e magríssimas, o cabelo corredio muito preto, de que se destacava uma madeixa triangular, ondulante, na testa pálida que parecia estreita, sobre olhos cobertos por lunetas fumadas, de aros muito grossos e muito negros. Um bigode farto, e também muito preto, caía aos lados da boca larga e entreaberta onde brilhavam dentes brancos. As mãos longas, de dedos finíssimos e cor de marfim velho, na extremidade de dois magros e longuíssimos braços, faziam gestos desusados com uma *badine* muito delgada e um chapéu de copa alta e cônica, mas de feltro baço, como os chapéus do século XVI nos retratos do duque de Alba, de Filipe II de Espanha, ou de Henrique III de França. Era o Eça de Queirós.

A parte V “Alguns dos Meus Textos de Imprensa” constitui de fato uma breve antologia pensada em termos de claramente exibir a versatilidade de Batalha como jornalista e atestar sua participação em diferentes órgãos da imprensa de Portugal e do Brasil, dando especial atenção à série dos artigos publicados em Lisboa, pelo jornal *O Século*. Revista literária, científica e artística, que Batalha chegou a pensar em reunir em livro.

No decorrer de nossas pesquisas tivemos em mente advogar para Batalha Reis, que contactou com seu público leitor sobretudo através da imprensa periódica, o reconhecimento merecido de sua importante ação como agente cultural. Além

³ Clara Schumann (1819-1896) foi uma pianista e compositora romântica alemã. Era casada com o também compositor Robert Schumann; Anton Grigorevich Rubinstein, (1829-1894) foi um pianista, compositor e maestro russo; Hans Guido Freiherr von Bülow (1830-1894) foi um maestro, pianista e compositor alemão do período romântico. Foi um dos mais famosos maestros do século XIX. Pertencia à nobreza e foi diretor artístico e regente titular da Filarmônica de Berlim no período de 1887 a 1892. Sua atuação foi crucial para o sucesso de alguns dos maiores compositores de seu tempo, como Richard Wagner.

de suas ligações com a música, foi um entusiasta comentador e amigo de Viana da Mota. Amigo, crítico, verdadeiro agente, foi também do pintor Columbano Bordalo Pinheiro: tornou-o conhecido na França e na Inglaterra, defendeu-o em Portugal, onde sempre advogou sua aceitação como artista de grande qualidade. Tal função já se insinua no manuscrito sobre Columbano, que permanecia até agora inédito, e evidencia-se nas numerosas cartas que trocaram, nos artigos que Batalha escreveu, nos contatos que viabilizou ao pintor no mundo das artes⁴. Columbano é exemplo vivo dessa sua importante faceta de agente cultural.

Quanto à Parte VI, “Alguns Projetos”, comecei por voltar-me diretamente para a Geração de 70 focalizando as Conferências Democráticas do Casino, de 1871, com seus oradores efetivos, a começar por Antero de Quental, referência modelar no espírito de seu grupo e os escandalosamente cassados, Salomão Sáragga e Batalha Reis, cuja participação no planejamento e defesa das referidas conferências foi de grande importância. Também não foi esquecida a *Revista Ocidental*, cujo programa redigiu e que veio a público em fevereiro de 75, dirigida por Antero e especialmente por Batalha, dado o estado da doença que por aquela altura inutilizava o seu companheiro. Correspondia, tal revista, como todos sabem, a um desdobramento natural das Conferências do Casino,

São também apresentados nesta “Parte VI” os projetos abortados da tradução das *Mil e Uma Noites* e de um “Almeida Garrett” para uma série da Editora Garnier, cuja introdução geral fora traçada por Batalha Reis. Entre os projetos fiz também alusão ao manuscrito inédito do autor, cuja publicação realizei em 1988, como já antes mencionei: “O Descobrimento do Brasil Intelectual Pelos Portugueses do Século XX”.

Integra esta seleção de projetos a criação do primeiro Fradique Mendes por Eça, Antero e Batalha Reis, a qual foi tão minuciosamente estudada por Joel Serrão.

Em nosso *Alguns homens de meu tempo e outras memórias* procuramos assim resgatar, reunindo e editando fidedignamente, uma amostra representativa da produção dispersa de Jaime Batalha Reis, enfeixando textos éditos e inéditos de cunho vincadamente memorialista sobre seus amigos e seu tempo e também artigos de imprensa de sua autoria, sempre tributários do olhar de um observador/testemunha da sociedade e reveladores das preocupações dominantes do apaixonado pela pintura e pela música que sempre foi: a inclinação memorialista e a propensão crítica mutuamente se fertilizam, promovendo cruzamentos de procedimentos escriturais. O nosso intuito primordial foi propor uma reavaliação

⁴ Tornou-se célebre o caso do quadro *O Concerto de Amadores* que Batalha relembra com ironia e graça em artigo escrito na Quinta da Viscondessa e publicado no *Diário de Notícias* de Lisboa, em 6 de novembro de 1930, intitulado “A Apoteose de Mestre Columbano”.

justa e inadiável de Batalha Reis em sua condição de membro efetivamente literário da Geração de 70, além de chamar a atenção de seus possíveis leitores do século XXI para características e qualidades suas pouco conhecidas hoje e para sua forma de encarar o conhecimento em múltiplas direções, tendência nitidamente de nossos dias, não estabelecendo barreiras entre a cultura científica e a das humanidades.

Para terminar e relembrando Guimarães Rosa, diria então: “e assim pôs-se a fábula em ata”.

Referências bibliográficas

- Figueiredo, F. de (1966). Memorialismo e Voluntarismo. *Ideias de Paz* (2.^a ed.). Lisboa: Portugália.
- Miné, E. (2017). *Alguns homens de meu tempo e outras Memórias de Jaime Batalha Reis*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Miné, E. (1992). Mariano Pina, *A Ilustração e a Gazeta de Notícias*: histórias de bastidores contadas por seu espólio. *Revista da Biblioteca Nacional* (Lisboa), 2, 7 (2), 23-61. Reproduzido em Miné, E. (2000). *Páginas flutuantes* (pp. 195-212). S. Paulo: Ateliê Editorial.
- Prieto, C. F. (2001). Autobiografía y intimidad. In M. A. H. Alvarez & A. P. Cuadrado (Eds.), *Identidades Culturales: Actas del Congreso Internacional Identidades Culturales* (pp. 164-165). Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Reis, B. C. B. (1966). *Eça de Queirós e Jaime Batalha Reis*. Cartas e Recordações de seu convívio. Escritos coligidos e apresentados por Beatriz Cinatti Batalha Reis (pp. 76-77). Porto: Lello & Irmão Editores.

Derivas religiosas de Fradique Mendes

ANTÓNIO MANUEL FERREIRA

Universidade de Aveiro

Em 1888, a história literária portuguesa foi enriquecida por três acontecimentos de grande importância: Eça de Queirós publicou *Os Maias*; no dia 13 de junho, nasceu Fernando Pessoa; e no inverno morreu, em Paris, Carlos Fradique Mendes¹. Trata-se de três factos muito distintos, mas, na verdade, existe entre eles uma subtil linha de coesão, que apenas pode ser atribuída aos insondáveis caprichos do destino².

Eça e Pessoa têm tido detratores de diversificada tipologia, desde os meros companheiros de ofício, incapazes de lidar em silêncio com a angústia da influência, até leitores seduzidos por coordenadas estéticas de divergente natureza. No entanto, a realidade transcontinental da língua portuguesa parece não ter grandes dúvidas acerca da importância cultural de Eça e de Pessoa, apenas suplantada por Camões. É, portanto, curioso que Pessoa, que não demonstrou grande apreço pelo autor de *Os Maias*³, e nem sequer por *Os Lusíadas*⁴, nasça no mesmo ano em que Eça publica o seu *opus magnum*. E também não deixa de ser

¹ “Assim, cheios de ideias, de delicadas ocupações e de obras amáveis, decorreram os derradeiros anos de Fradique Mendes em Paris, até que no inverno de 1888 a morte o colheu sob aquela forma que ele, como César, sempre apetecera – *inopinatam atque repentinam*” (Queirós, 2014, p. 176).

² Com pequenas variações de pormenor, Teresa Rita Lopes já assinalou estas coincidências num artigo intitulado “Eça e o regresso às raízes” (Lopes, 1997, p. 496).

³ Recorde-se, por exemplo, o famoso texto sobre “O provincianismo português”, onde se pode ler uma frase tão desajustada como esta: “Compare-se Eça de Queiroz, não direi já com Swift, mas, por exemplo, com Anatole France. Ver-se-á a diferença entre um jornalista, embora brilhante, de província, e um verdadeiro, se bem que um limitado, artista” (Pessoa, 2000, p. 373).

⁴ Por estranho que possa parecer, Pessoa disse que “a *Pátria* de Junqueiro é, não só a maior obra dos últimos trinta anos, mas a obra capital do que há até agora de nossa literatura. *Os Lusíadas* ocupam honradamente o segundo lugar” (Pessoa, 2000, p. 93).

interessante que Carlos Fradique Mendes, uma espécie de proto-heterónimo⁵ queirosiano, morra precisamente quando estava a nascer o poeta que haveria de se celebrar através da multiplicação heteronímica.

Alguns dos depreciadores de Eça e Pessoa, como, por exemplo, António Lobo Antunes, encontram-se com os dois escritores pelo menos na partilha de um tema comum: o interesse genuíno e afetivo por Portugal⁶. Pessoa e Eça compartilham ainda um mesmo motivo de questionamento intelectual: a reflexão acerca de Deus e das religiões.

As questões religiosas estão inscritas em diversos lugares da narrativa queirosiana, em defluência de diferenciados propósitos do escritor. Assim, por exemplo, a história de beatas e padres venais, que estrutura o romance *O Crime do Padre Amaro*, é, em princípio, muito diferente da exaltação lírica que encerra o conto “Adão e Eva no Paraíso”; e também diverge do capítulo central do romance *A Relíquia*, uma obra que pouco deve ao oportunismo hipócrita de Teodorico Raposo, um protagonista meramente utilitário e ancilar. Estes textos, entre muitos outros, testemunham o continuado interesse que Eça manifestou pela religião, e não é despidendo o facto de serem obras semanticamente distintas, porque a diversidade de meios de expressão enfatiza a permanência do tema na mente perquiridora do escritor. Não se trata, portanto, apenas de uma preocupação intelectual da maturidade outoníca. Recorde-se que Eça publicou, em 1870, o conto “A Morte de Jesus”; e, em 1898, reafirma o interesse pela questão jesuana, editando “O Suave Milagre”.

Na edição crítica dos contos queirosianos, Marie-Hélène Piwnik diz, a propósito de “A Morte de Jesus”, que a indicação final (*Continua*) – “deixa pensar que, mais do que um relato breve, «A Morte de Jesus» iria ser um romance” (Queirós, 2009, p. 165). Esta sugestão da investigadora é muito interessante e pertinente. Com efeito, o conto não tem um remate, e o texto termina sem ter sequer completado o que seria a parte inicial da narrativa. O título é, por conseguinte, totalmente desajustado, se não tivermos em conta a sugestão de Piwnik. Mas se Eça tivesse escrito a hipotética totalidade romanesca de “A Morte de Jesus”, teria sido essa obra o seu primeiro romance, pois a primeira versão de *O Crime do Padre Amaro* só surge em 1875, e *O Mistérios da Estrada de Sintra*, em coautoria com Ramalho Ortigão aparece também em 1870. Além disso, o conto “O Suave Milagre” é publicado na *Revista Moderna* em 1898, completando a obra editada durante a vida do escritor,

⁵ A propósito desta questão, Carlos Reis refere a “personalidade proto-heteronímica que se procurava configurar” (Reis, 1999, p. 143). Marie-Hélène Piwnik afirma, por seu turno, que Fradique é “mais um duplo que um heterónimo” (Piwnik, 2012, p. 335).

⁶ No que diz respeito a Eça e Pessoa, veja-se, por exemplo, o ensaio de Ana Nascimento Piedade, intitulado “Eça, Pessoa e o «Esplendor de Portugal»” (Piedade, 2004). E no que concerne a António Lobo Antunes, atente-se nas considerações de Carlos Reis, expostas em *Pessoas de Livro: Estudos sobre a Personagem* (Reis, 2015, p. 64).

porquanto a publicação em livro de *A Ilustre Casa de Ramires* e de *A Correspondência de Fradique Mendes*, em 1900, tem já a marca da edição póstuma. Parece haver, portanto, uma espécie de modelo circular, coordenado pela figura de Jesus.

Em Eça, tal como em Pessoa, há uma clara separação entre a religião e Deus. A religião depende dos rituais, e desempenha um papel sociopolítico e antropológico. Deus é uma realidade intangível e inapreensível. O Deus representado pelas religiões cumpre uma importantíssima função de consolo psicológico, mas a sua dimensão socio-histórica confere-lhe uma natureza evolutiva que, propiciando uma doutrina precetiva, não é capaz, por isso mesmo, de abranger todas as dimensões da teofilia e das teografias. Bernardo Soares intui este dilema, no *Livro do Desassossego*, quando coloca Deus em outra dimensão do homem:

Talvez se descubra que aquilo a que chamamos Deus, e que tão patentemente está em outro plano que não a lógica e a realidade espacial e temporal, é um nosso modo de existência, uma sensação de nós em outra dimensão do ser. (Soares, 2001, p. 107)

Este entendimento de Deus não se deixa confinar pela “realidade espacial e temporal” das religiões, ou seja, pelas restrições históricas e evolutivas, quer se trate dos politeísmos de sublimação antropomórfica, quer se trate de mono-teísmos como o católico, com a sua milenar incapacidade de se desvincular da tangibilidade das manifestações divinas, sumamente representadas pelas denominadas aparições marianas.

Eça de Queirós e Fradique Mendes, embora sejam menos assertivos, não estão muito afastados da lucidez do desassossegado semi-heterónimo pessoano. Os textos de Bernardo Soares, apesar de perfazerem uma escrita pessoalizada, têm muito que ver com Pessoa ortónimo e, de forma muito evidente, com Ricardo Reis e Álvaro de Campos, os dois heterónimos mais dolorosamente humanizados. No centro de todos está, evidentemente, Pessoa; e, por isso, os heterónimos não são uma máscara; são fragmentos de uma totalidade excessivamente consciente. Bernardo Soares, não sendo apenas Fernando Pessoa, está muito próximo dele, não no sentido afetivo de Campos, nem ao modo idealmente projetivo de Reis, mas em outra dimensão: Bernardo Soares é Fernando Pessoa, com pequenas variações de pormenor. Algo de semelhante se passa com Fradique Mendes. Qualquer leitor de Eça se sente em casa na escrita de Fradique, porque ele não tem um estilo autónomo, nem manifesta uma cosmovisão que o torne independente do seu criador⁷, como reconhece Carlos Reis quando afirma que “Fradique

⁷ Carlos Reis defende, no entanto, que “o Fradique de 1885 está longe de corresponder apenas às motivações de extacção romântica subjacentes à sua primeira aparição: porque se trata justamente de ensaiar relações dialógicas com uma figura de recorte heteronímico, Eça de Queirós procura incutir agora a este seu confrade uma consistência e um vigor estético-ideológico indiscutíveis” (Reis, 1999, p. 144).

não parece distinguir-se do autor d’*Os Maias* no plano genericamente estilístico” (Reis, 1999, p. 152). Assim sendo, talvez Jaime Cortesão esteja inteiramente certo, ao defender a seguinte opinião:

Eça, como Fradique, Jacinto e mais tarde Gonçalo Ramires, são projecções íntimas, desdobramentos do Eça, que medeiam entre a confissão e a sublimação do eu. Cada um deles, guardada a prudente reserva que esta espécie de ilações aconselha, reflecte as crises do escritor. Mas talvez nenhum, sob este aspecto, seja mais ilustrativo que Fradique. (Cortesão, 1970, p. 44)

No que diz respeito às questões religiosas, Fradique não diz nada que o afaste ou desirmame ideologicamente de Eça. A *Correspondência de Fradique Mendes*, recentemente publicada, em edição crítica, sob a direção de Carlos Reis (2014), é inaugurada por uma missiva, datada de Londres, sobre um tema que tem que ver com a dimensão mais mundana de Fradique: trata-se de aconselhar um visconde, de visita a Londres, que quer informar-se sobre o melhor alfaiate da cidade. O assunto tem um interesse muito relativo, neste contexto, mas, a finalizar o primeiro parágrafo, entre a ironia e a seriedade, lemos o seguinte: “[...] e, como diz o *Ecclesiastes*, cada passo encurta a distância da sepultura” (Queirós, 2014, p. 201). E na segunda carta, dirigida a Madame de Jouarre, Fradique autocaracteriza-se como “meridional cético”, e, a propósito de uma questão tão anódina como a dos alfaiates, diz que em Portugal “Tudo tende à ruína num país de ruínas” (Queirós, 2014, p. 205).

Estas duas pequenas notas parecem-me ser de grande importância simbólica para um entendimento não só da escrita de Fradique, mas igualmente da do seu criador. Sendo um magnífico narrador de respiração sinfónica, Eça também é, e em não menor grau, um atento detalhista, cuja atenção aos pormenores requer, não raras vezes, uma leitura minuciosa, porque os pormenores queirosianos nunca são negligenciáveis. Deste modo, é pertinente assinalar que a *Correspondência* é encimada por uma isotopia de pessimismo e desengano, que se anuncia, de forma clara, na palavra “ruína”, e que atinge uma larga repercussão intertextual na referência ao livro do *Ecclesiastes*. Se pensarmos na extensa produção literária que existe entre o inicial *O Crime do Padre Amaro* e os derradeiros romances *A Ilustre Casa de Ramires* e *A Cidade e as Serras*, percebemos a importância da palavra “ruína” e da sua profícua contextualização bíblica.

Segundo o narrador das “Memórias” e “Notas” que antecedem o texto das cartas, Fradique terá escrito, nos últimos anos de vida, a frase seguinte: “Todos nós que vivemos neste globo formamos uma imensa caravana que marcha confusamente para o Nada” (Queirós, 2014, p. 172). Comentando esta afirmação, Joaquim-Francisco Coelho, num excelente opúsculo intitulado *A Morte de*

Fradique Mendes, fala da “consciência da dissolução do real e da nadificação do ser”, para concluir estarmos perante “Puro Schopenhauer [...] mas antes e acima de tudo puro Camilo Pessanha *ante litteram*” (Coelho, 2006, p. 17). Ora, esta consciência do efêmero e da sua inexorável desagregação é, em meu entender, postulada logo no início da *Correspondência*, através da citação do *Eclesiastes*, um livro veterotestamentário que constitui, em muitas passagens, um verdadeiro manual de disforia antropológica e que, como se sabe, foi apaixonadamente lido, durante algum tempo, pelo entediado Jacinto, no conforto sibarítico e debilitante do seu luxo parisiense⁸. Em outro plano, a referência bíblica assinala o interesse de Fradique pelos temas religiosos, à semelhança, aliás, do seu queirosiano narrador e biógrafo.

No segundo capítulo das “Memórias”, o narrador, elogiando Fradique como “varão magnífico”, diz que a sua face era “pura e fina como a dum Lucrécio moço, em plena glória, todo nos sonhos da Virtude e da Arte” (Queirós, 2014, p. 97); e, num passo mais adiante, apresenta-nos este quadro: “Ele estirara-se no divan; eu ficara rente da mesa, onde um ramo de rosas se desfolhava ao calor sobre volumes de Darwin e do Padre Manuel Bernardes” (Queirós, 2014, p. 102).

Se entendermos que Lucrécio se refere ao poeta de *De Rerum Natura*, os dois passos citados, juntando a Lucrécio os nomes de Darwin e Manuel Bernardes, dão-nos pistas essenciais para equacionarmos a questão religiosa na *Correspondência* de Fradique Mendes. Trata-se de um compromisso muito queirosiano entre a racionalidade científica de Darwin e a “linda mitologia cristã”⁹ simbolizada por Diogo Bernardes.

No conto “Adão e Eva no Paraíso”, Eça demonstra um conhecimento da teoria da evolução de Darwin, baseado numa vulgata pouco científica, aproximando, por exemplo, o primeiro casal humano de uma genealogia simiesca que revela, sobretudo, um estádio polémico do *Zeitgeist* oitocentista, dividido ainda entre a revolução darwinista e o iminente aniquilamento do paradigma adâmico bíblicamente atestado. “Adão e Eva no Paraíso”, não sendo um conto tecnicamente perfeito, é, no entanto, uma narrativa admirável que elabora, com talentosa

⁸ “Foi então que o meu príncipe começou a ler apaixonadamente desde o *Eclesiastes* até Schopenhauer, todos os líricos e todos os teóricos do pessimismo. [...] Não se separava então do *Eclesiastes*. E circulava por Paris trazendo dentro do cupé Salomão, como irmão de dor, com quem repetia o grito desolado que é a suma da verdade humana – *Vanitas Vanitatum!* Tudo é vaidade!” (Queirós, S.d, pp. 82-83). Mais tarde, em plena serra, a filosofia pessimista será convenientemente reavaliada por Jacinto: “Oh! Que engenhosa besta, esse Schopenhauer! E maior besta eu, que o sorvia, e que me desolava com sinceridade” (Queirós, s.d, p. 125).

⁹ A expressão “linda mitologia cristã” surge na carta “A Mr. Bertrand B.” (Queirós, 2014, p. 272). Aquilino Ribeiro, em *O Livro do Menino-Deus*, a propósito do nascimento de Jesus, fala da “inebriante novela de Belém” (Ribeiro, 1983, p. 65).

expressividade, um dos temas importantes da ficção mais reflexiva de Eça: a questionação filosófico-teológica do lugar do homem no concerto do universo. Repare-se, por exemplo, no extraordinário poema em prosa que remata o conto:

E não esqueçamos que Ele já nos ensinou, através de vozes levantadas em Galileia, e sob as mangueiras de Veluvana, e nos vales severos de Yen-Chu, que a melhor maneira de O amar é que uns aos outros nos amemos, e que amemos toda a Sua obra, mesmo o verme e a rocha dura e a raiz venenosa, e até esses vastos seres que não parecem necessitar o nosso amor, esses Sóis, esses Mundos, essas esparsas Nebulosas, que inicialmente fechadas como nós na mão de Deus, e feitas da nossa substância, nem decerto nos amam – nem talvez nos conheçam. (Queirós, 2009, p. 344)

Estas frases, que nada têm de irónico, afirmam, numa tonalidade lírica, um pensamento queirosiano cujas raízes, se não estou enganado, mergulham nos filósofos pré-socráticos e na sua mediação romana através, sobretudo, de Lucrécio. Perto do final do capítulo VIII de *A Cidade e as Serras*, Jacinto e Zé Fernandes contemplam as estrelas, e o narrador exprime um pensamento muito semelhante ao que encerra o conto “Adão e Eva no Paraíso”. Veja-se o passo seguinte:

E todos, Uranos ou Lorenas de Noronha e Sande, constituímos modos diversos de um ser único, e as nossas diversidades esparsas somam na mesma compacta unidade. Moléculas do mesmo todo, governadas pela mesma lei, rolando para o mesmo fim...Do astro ao homem, do homem à flor do trevo, da flor do trevo ao mar sonoro – tudo é o mesmo corpo, onde circula, como um sangue, o mesmo Deus. (Queirós, S.d, p. 113)

O que Eça exprime, no *explicit* de “Adão e Eva no Paraíso” e na supracitada passagem de *A Cidade e as Serras*, é uma visão holística do universo, que partilha, ao mesmo tempo, o atomismo ateu e epicurista evangelizado por Lucrécio, e uma sua declinação mística e cristocêntrica corporizada por São Francisco de Assis. Na verdade, a teoria dos átomos¹⁰, elaborada por Leucipo e Demócrito, e mais tarde divulgada poeticamente por Lucrécio, harmoniza-se, no plano estritamente racional, com a fraternidade cósmica proposta por São Francisco. Trata-se, no fundo da mesma questão, dilucidada de forma similar, distinguindo-se apenas o aparato estilístico e o salto teológico franciscano, que não existe em Lucrécio,

¹⁰ A teoria dos átomos é referida pelo narrador da *Correspondência* na seguinte passagem: “Descartes, zombando, creio eu, da física Epicuriana ou atomista, fala algures das afeições produzidas pelos *Atomes crochus*, átomos recurvos, em forma de colchete ou de anzol, que se engancham invisivelmente de coração a coração, e formam essas *cadeias*, resistentes como o bronze de Samotrácia, que para sempre ligam e fundem dois seres, numa constância vencedora da Sorte e sobrevivente à Vida” (Queirós, 2014, p. 119).

e que, na poesia de São Francisco, tanto desagradou à iconoclastia filosófica e utopicamente desmistificadora de Alberto Caeiro¹¹.

Eça de Queirós, tanto em seu ortónimo nome, como sob a proto-heteronímia fradiquista, consegue conciliar o materialismo lucreciano e o misticismo franciscano, colocando Deus fora da questão, porquanto a sua referência a Deus não é teológica, mas lírica e filosófica, na senda do teísmo setecentista pertinentemente assinalado por Jaime Cortesão (1970, p. 18). Este afastamento de Deus não significa a sua negação; significa, muito pelo contrário, atribuir a Deus uma natureza e um estatuto que ultrapassam a capacidade do entendimento humano limitado pelo racionalismo. Estamos, portanto, longe de inelutáveis convicções ateias e deicidas. Sendo intangível e incognoscível, Deus faz parte de outra dimensão da realidade, como sugere Bernardo Soares. No plano da terrena humanidade, a magna questão da vida e da morte resolve-se apenas nos estritos limites da matéria, como esclarece Lucrécio, didaticamente, em *De Rerum Natura*. E para que serve a religião? A esta pergunta responde Fradique Mendes, com equilíbrio e lucidez, na carta que escreve a Guerra Junqueiro, criticando o equívoco teológico-cultural do livro *A Velhice do Padre Eterno* (1885), uma obra dedicada a Eça de Queirós, e que o jovem Fernando Pessoa leu, na Biblioteca Nacional, quando regressou definitivamente de Durban¹².

Num texto acerca do Sacré-Coeur parisiense, Guerra Junqueiro, em nota final, faz, de forma um pouco patética, a palinódia contrita dos seus escritos mais virulentos no que diz respeito aos dogmas da Igreja Católica¹³. Junqueiro arrependeu-se dos passos menos domesticados de *A Velhice do Padre Eterno*, do mesmo modo que Fernando Pessoa olhará com desconfiança os excessos do Poema VIII, de *O Guardador de Rebanhos*, de Alberto Caeiro, cujos versos mais rebarbativos algo devem à exaltada verve junqueiriana. Mas, antes de Junqueiro se ter contristado com o seu arrebatamento retórico, já o seu poema havia sido

¹¹ Relembre-se o poema “Leram-me hoje S. Francisco de Assis”, onde Caeiro pergunta: “Como é que um homem que gostava tanto das coisas/Nunca olhava para elas, não sabia o que elas eram?” (Caeiro, 2001, p. 119).

¹² Em 1906, Pessoa escreveu no seu Diário: “Li um pouco de Rousseau (*Inégalité [parmi les hommes]*) e comecei a ler Guerra Junqueiro (*Velhice do Padre Eterno*). [...] Planeei panfleto contra o casamento – a instituição toda, tanto civil como religiosa. Terminei *Velhice do Padre Eterno*” (Pessoa, 2003, p. 37).

¹³ “Eu tenho sido, devo declará-lo, muito injusto com a Igreja. «A Velhice do Padre Eterno» é um livro da mocidade. Não o escreveria já aos quarenta anos. Animou-o e ditou-o o meu espírito cristão, mas cheio ainda de um racionalismo desvairador, um racionalismo de ignorância, estreito e superficial. Contendo belas coisas, é um livro mau, e muitas vezes abominável. Há na grandiosa história do catolicismo páginas de horror, mas a Igreja com os Evangelhos cristianizou e salvou o Mundo. No catolicismo existem absurdos, mas no âmago da sua doutrina resplandecem verdades fundamentais, verdades eternas, as verdades de Deus. A força moral do catolicismo é hoje imensa, não pode negar-se” (Junqueiro, 1978, p. 12).

duramente analisado por duas eminentes figuras literárias coevas: Ramalho Ortigão e Carlos Fradique Mendes.

Numa crónica de *As Farpas*, intitulada “Do «Padre Eterno» e da sua «velhice»”, Ramalho começa por enaltecer os versos límpidos e sonoros de Junqueiro, e depois de uma longa digressão justificadora, diz que o autor “deu-nos no seu poema um livro de pensamentos velhos feito com versos novos” (Ortigão, 1965, p. 292). No seguimento desta opinião crítica, Ramalho Ortigão afirma que “o defeito capital” da obra “consiste na recorrência ao vago deísmo dos livres-pensadores do século passado, a essa espécie de panteísmo poético, que é a religião de Junqueiro” (Ortigão, 1965, p. 293). Muito provavelmente, o Guerra Junqueiro mais arrependido tenderia a concordar com o autor de *As Farpas*.

Mas a crítica mais coerentemente demolidora de *A Velhice do Padre Eterno* é assinada por Fradique Mendes, em carta dirigida ao autor do livro, em resposta a uma suposta epístola que se adivinha ser de teor religioso. Com uma inteligência argumentativa e uma argúcia estilística inteiramente queirosianas, Fradique dirige-se a Guerra Junqueiro começando por encomiar o talento do recetor, utilizando, portanto, uma estratégia retórica similar à de Ramalho. A argumentação de Fradique, na sua desconstrução da crítica religiosa de Guerra Junqueiro, é, pelo menos aparentemente, de uma apreciável solidez, reforçada por um matiz requintadamente fradiquista: a religião existiu sempre, e tem uma função sociopsicológica de grande mérito. O comum dos mortais necessita, para viver, de um contrato regulado com a divindade; e esse contrato consolador é fornecido pela crença religiosa. Por isso, todas as religiões consistem num conjunto de rituais que asseguram a relação quotidiana e consuetudinária do homem com a transcendência.

Segundo Fradique Mendes, sempre foi assim, em vários lugares do mundo, e não se afiguram motivos para que não continue a ser assim. Na verdade, este pensamento tem origens clássicas, porquanto, segundo pensadores como Cícero, a religião consiste precisamente na ritualização, que ajuda a consolidar a coesão social. Fradique não enfatiza a questão social, mas põe em relevo uma outra questão igualmente provinda do universo religioso greco-romano: a confiança existente entre o homem e os desuses, configurada na expressão latina *do ut des* (“dou para que me dê”). Este pensamento, que pode parecer uma espécie de teologia elitista e discricionária, porque remete a necessidade da religião prática para os mais simples, acaba por ser exatamente o contrário, e constitui mais uma prova, por ínvios caminhos, da humana solidariedade de Fradique, bem demonstrada na notícia do seu funeral, transmitida pelo narrador-biógrafo:

Acompanharam a sua passagem derradeira pelas ruas de Paris, sob um céu cinzento de neve, alguns dos mais gloriosos homens de França nas coisas do saber e da arte. Lindos rostos, já pisados pelo tempo, o choraram, na saudade das emoções passadas. E, em pobres moradas, em torno a lares sem lume, foi decerto também lamentado este cético de finas letras, que cuidava dos males humanos envolto em cabaia de seda. (Queirós, 2014, p. 177)

É, de facto, muito curioso, podermos talvez concluir que o revolucionário Guerra Junqueiro acaba por parecer menos filantrópico do que o aristocrático, cético e sofisticado Fradique Mendes.

Se enfatizarmos, em demasia, a importância da ironia queirosiana, há, evidentemente, a possibilidade de acusarmos Fradique, e o próprio Eça, de cinismo contemptor. Creio, porém, que a obra queirosiana nos dissuade dessa deriva hermenêutica. O que revelam Fradique Mendes e o seu criador é uma autêntica compreensão do desamparo humano, classicamente epigrafiado na famosa frase de Plauto, textualmente citada na *Correspondência* (“Homo homini lupus”). E para lenificar esse desamparo, uns, mais instruídos – o que não quer dizer mais cultos – podem conviver com o pensamento de Sócrates ou de Séneca; os outros, menos letrados, precisam dos ritos religiosos. Guerra Junqueiro, maduramente convertido à *consolatio* católica, não percebia essa necessidade nos tempos dos seus ardores anticlericais. Eça nunca precisou de exprimir palinódias teológicas, porque, ainda antes de *O Crime do Padre Amaro*, um romance intensamente elaborado, sempre refletiu sobre Deus e a religião de um modo profundo e intelectualmente honesto. As derivas religiosas de Fradique Mendes são apenas mais uma prova da intrínseca coerência de um escritor que, por ser verdadeiramente grande, não conseguiu ficar confinado à estreiteza das regras escolares e do pensamento cristalizado em certezas amorfas.

Referências bibliográficas

- Caeiro, A. (2001). *Poesia*. Edição de Fernando Cabral Martins & Richard Zenith. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Coelho, J.F. (2006). *A Morte de Fradique Mendes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Cortesão, J. (1970). *Eça de Queiroz e a questão social*. Lisboa: Portugalia.
- Junqueiro, G. (1978 [1921]). *Prosas Dispersas*. Porto: Lello & Irmão – Editores.
- Lopes, T. R. (1997). Eça e o regresso às raízes. In E. Miné (Ed.), *150 Anos com Eça de Queirós* (pp. 496-507). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Ortigão, R. (1965). *As Farpas* (Vol. V). Lisboa: Livraria Clássica Editora.
- Pessoa, F. (2003). *Escritos Autobiográficos, Automáticos e de Reflexão Pessoal*. Edição de Richard Zenith. Lisboa: Assírio & Alvim.

- Pessoa, F. (2000). *Crítica. Ensaios, Artigos e Entrevistas*. Edição de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Piedade, A. N. (2004). Eça, Pessoa e o “Esplendor de Portugal”. In M. F. Marinho (Ed.), *Literatura e História – Actas do Colóquio Internacional* (pp. 113-120). Porto: Universidade do Porto.
- Piwnik, M-H (2012). *Eça de Queiroz Revisitado. Propostas de Leitura*. Guimarães: Opera Omnia.
- Queirós, E. de (2014). *A Correspondência de Fradique Mendes (Memórias e Notas)*. Edição de Carlos Reis, Irene Fialho & Maria João Simões. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Queirós, E. de (2009). *Contos I*. Edição de Marie-Hélène Piwnik. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Queirós, E. de (S.d.). *A Cidade e as Serras*. Lisboa: Europa-América.
- Reis, C. (1999). *Estudos Queirosianos. Ensaios sobre Eça de Queirós e a sua obra*. Lisboa: Editorial Presença.
- Reis, C. (2015). *Pessoas de Livro: Estudos sobre a Personagem*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ribeiro, A. (1983). *O Livro do Menino-Deus*. Lisboa: Bertrand.
- Santana, M. H. (1997). Estética e Religião: Ramalho, Eça e *A Velhice do Padre Eterno*. In E. Miné (Ed.), *150 Anos com Eça de Queirós* (pp. 381-390). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Soares, B. (2001). *Livro do Desassossego* (3.^a ed.). Edição de Richard Zenith. Lisboa: Assírio & Alvim.

Escritores galegos de expressão portuguesa: escritores invisíveis?

XAVIER FRIAS CONDE
UNED

Questões prévias

No presente estudo vamos abordar qual a situação dos escritores galegos que empregam a Norma Internacional do Galego (doravante NORMINTERGAL), diferente da norma oficial, as chamadas Normas Ortográficas e Morfológicas do Idioma Galego (doravante NORMIGAL).

É um facto conhecido que a língua galega, oficialmente, é uma língua independente do português. Assim é refletido na legislação espanhola e galega. Porém, este *status* não é aceite por uma parte importante dos intelectuais galegos, que reclamam que o galego e o português são variantes de uma só língua. Os defensores desta visão agrupam-se no que se vem chamando o movimento reintegracionista (Frias Conde, 2016). Isto envolve que exista uma proposta ortográfica alternativa à norma oficial, a NORMINTERGAL, que não é homogênea, mas que supõe a presença do galego dentro da Lusofonia, procurando a forma de encaixar nela (Frias Conde, 2016).

Do ponto de vista da língua literária, os escritores galegos de expressão portuguesa não costumam empregar nem a norma portuguesa nem a brasileira, mas a própria galega (a NORMINTERGAL). Uma questão importante é que a NORMINTERGAL não está perfeitamente codificada, ao contrário do que acontece com a NORMIGAL. Quer isto dizer que há tendências, multiplicidade de formas (também de paradigmas), que oscilam entre o achegamento maior à norma portuguesa europeia ou o achegamento às formas próprias do galego comum.

Eis um exemplo de como se, se resolver a questão ortográfica, a unidade linguística seria muito mais fácil de alcançar. Oferecemos um breve microconto em três versões: PT-PT, PT-GZ (com duas soluções) e GL (NORMIGAL):

Português Padrão	Normintergal	Normigal
O temível dragão Kilokombo acabou indo ao psiquiatra após perder a autoestima. Cada vez que o dragão atacava o seu pior inimigo, o cavaleiro Levedoso, este usava o seu lume tremendo para preparar uns ovos estrelados e coxas de frango na grelha.	O temível dragom /dragão Kilokombo acabou indo ao psiquiatra após perder a autoestima. Cada vez que o dragom /dragão atacava o seu pior inimigo, o cavaleiro Levedoso, este usava o seu lume tremendo para preparar uns ovos estrelados e coxas de <i>pôlo</i> na grelha.	O temíbel dragón Kilokombo acabou indo ao psiquiatra após perder a autoestima. Cada vez que o dragón atacaba o seu peor inimigo, o cabaleiro Levedoso, este usaba o seu lume tremendo para preparar uns ovos estrelados e coxas de <i>polo</i> na grella .

No quadro anterior ficam refletidas as principais diferenças entre os sistemas ortográficos do galego. No NORMINTERGAL usa-se tanto *dragom* quanto *dragão*, embora em ambos os casos a pronúncia seja a galega [dra'ʝon] e nunca a portuguesa [dɾɐ'ʝãw]; aliás, usa-se a forma própria do galego *pôlo* em vez da portuguesa *frango*. No texto redigido em NORMIGAL vão marcadas em negrito as formas cuja escrita é discordante da portuguesa, por seguirem um padrão espanhol, mas se olharmos para o texto do centro, tais diferenças podem ser salvas se o texto for escrito conforme a escrita portuguesa, embora a pronúncia seja a galega.

E é na questão ortográfica, precisamente, onde os escritores galegos de expressão portuguesa ficam numa situação complicada, tanto a respeito mundo editorial galego que segue a NORMIGAL, quanto do mundo literário lusófono, pois eles vêm ficando numa terra de ninguém, como veremos a seguir. Precisamente, para abordar qual a sua autêntica situação, recorreremos a um questionário, no qual perguntámos diretamente a duas dezenas de autores.

O panorama editorial galego

A questão ortográfica não é um problema isolado para os escritores galegos de expressão portuguesa. O seguimento de uma norma ou de outra envolve reconhecimento ou ostracismo. Visto que a NORMIGAL é oficial para o galego, quem não a seguir terá muitas dificuldades para ver a sua obra publicada.

A NORMIGAL é a única norma com valor oficial administrativo na Região Autónoma da Galiza e, por extensão, no Reino de Espanha. Isto envolve que todas as administrações públicas só empreguem o galego conforme a NORMIGAL e que tal norma seja, igualmente, a única que se utiliza no ensino.

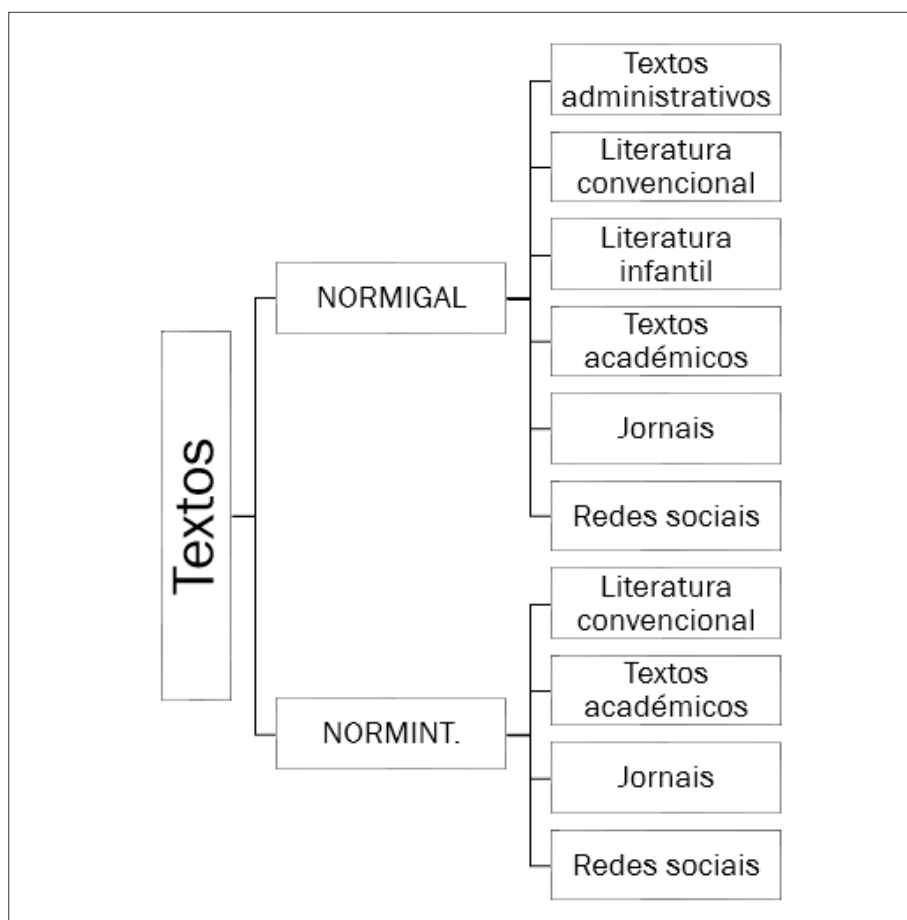
O que é obrigatório para as estruturas públicas, não é para as privadas, mas a realidade é que sendo a NORMIGAL a norma oficial, a imensa maioria das editoras seguem apenas esta norma e recusam publicar textos em NORMINTERGAL. Embora as razões para isto sejam evidentes demais, não vou analisar os motivos para as coisas serem assim na Galiza. Interessa apenas o resultado: quem não escreve segundo a NORMIGAL, é muito provável que fique ostracizado na Galiza.

Dentro do panorama atual, na segunda década do século XXI, as grandes editoras apenas publicam textos em NORMIGAL. Se atendermos às principais editoras, este é o panorama atual conforme a aceitação de normativas:



Embora no gráfico acima não fique refletido, a edição em NORMIGAL supõe mais de 90% da produção literária galega, pois as duas grandes editoras galegas, Xerais e Galáxia, estão lá incluídas.

As restrições ortográficas, para além de afetarem as editoras, também afetam os tipos de textos que se podem publicar em cada uma das normas. Enquanto em NORMIGAL é possível publicar qualquer tipo de texto (para além dos literários), em NORMINTERGAL não acontece a mesma coisa. Eis um gráfico onde se mostra a diferença entre utilizar uma norma ou outra segundo o tipo de textos:



Portanto, o que envolve ser escritor de expressão portuguesa na Galiza? Embora estas questões sejam abordadas no questionário, adiantaremos algumas questões importantes. O mais grave, do nosso ponto de vista, é que não são aceites textos escritos numa norma diferente da portuguesa ou da brasileira. Para

além disso, os autores galegos são considerados escritores espanhóis e, portanto, escritores estrangeiros. É por isso que existem *traduções* de galego para português e de português para galego, pois oficialmente são línguas independentes. Para completar a visão global, pode-se afirmar que o autor galego de expressão portuguesa tem imensas dificuldades para o acesso aos três pilares que compõem o sistema literário, isto é, o público leitor, as editoras e as livrarias.

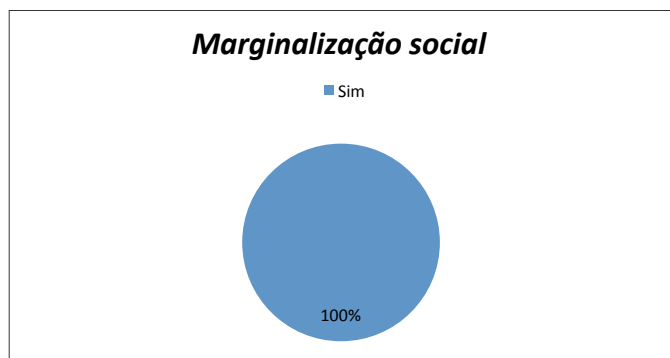
O questionário

Passou-se aos escritores o seguinte questionário, onde a última pergunta foi adicionada apenas para expressarem algum pensamento que, se calhar, ficara sem ser recolhido no resto do questionário. O questionário — anónimo, sendo o único dado pessoal que lhes foi perguntado a sua data de nascimento — foi respondido por 22 pessoas, entre as quais se encontram escritores reconhecidos, amadores e eventuais. O número de respostas não é desdenhável. Embora não exista uma lista “oficial” de escritores, podemos pensar que pelo menos 10% dos escritores galegos em ativo. As perguntas foram respondidas entre 21 de maio 2016 e 21 de julho de 2016. O escritor mais novo nasceu em 1974 e o mais velho em 1952. Infelizmente não contei com respostas dos escritores nados já na década de 1980, muitos dos quais sim escrevem na NORMIGAL, mas existem decerto escritores dessa década que utilizam a NORMINTERGAL.

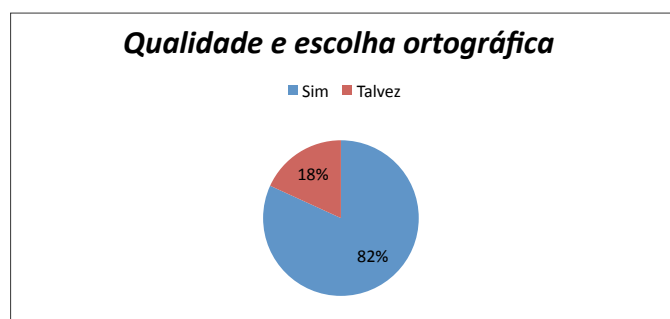
1. Achas que o escritor reintegrado/lusista está marginalizado socialmente?
2. Achas que se julga a qualidade literária na Galiza também pela escolha ortográfica?
3. Porque escolheste a ortografia internacional do galego?
4. Utilizas por vezes, no campo literário, a ortografia do ILG, ou sempre utilizas a histórica?
5. Do teu ponto de vista, quais são as principais dificuldades que encontra o escritor reintegrado/lusista? Enumera até cinco
6. Como consegues publicar os teus textos em editoras galegas?
7. Tens experiência com editoras portuguesas, brasileiras ou de qualquer país de língua portuguesa?
8. Qual achas que é a resposta do mundo lusófono à existência de autores galegos de expressão portuguesa?
9. Achas que há algum público alvo que fica fora da literatura escrita em galego reintegrado/português?
10. Que propostas tens para a literatura escrita segundo a ortografia internacional se espalhar pela Galiza?
11. Se quiseres adicionar qualquer comentário sobre esta questão, fá-lo livremente.

Análise dos resultados

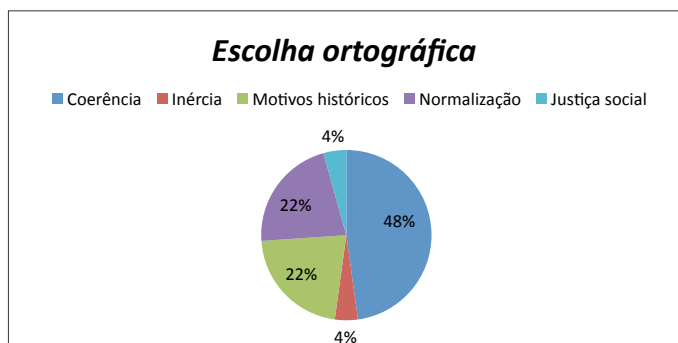
As respostas podem ser apresentadas assim:



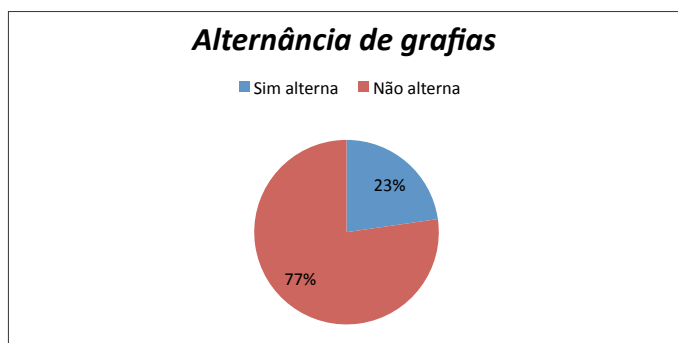
Contudo, diz-se que tal marginalização tem diversos graus. Institucionalmente há um acordo total que existe; porém, socialmente há opiniões divergentes. Também as editoras “oficiais” marginalizam os escritores reintegracionistas.



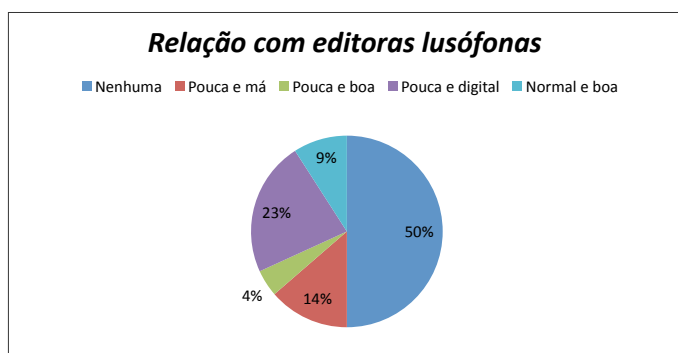
Especifica-se que o facto de escrever na NORMINTERGAL supõe um inconveniente. Nem todos os escritores opinam que seja uma mera questão de julgamento da qualidade pela opção ortográfica, mas também por motivos políticos. Contudo, vários dos escritores assinalam que a receção social está a melhorar desde a década de '80, indicando que se tem melhorado nos últimos 30 anos.



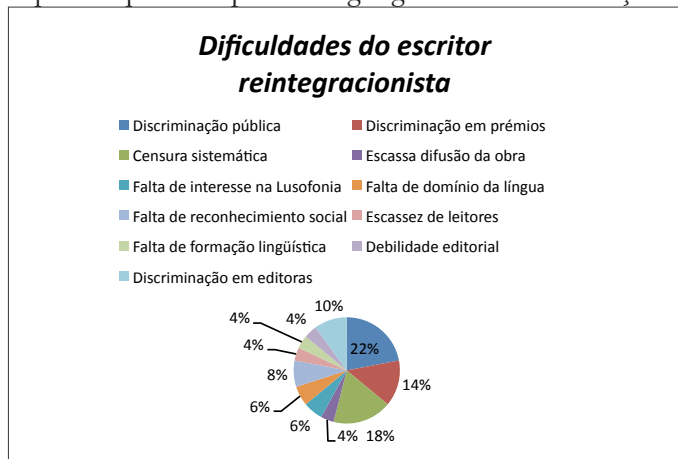
Alguns escritores marcaram mais de uma razão, eis porque os números são superiores neste gráfico. Dentro da coerência há submotivos, como a adequação da norma, a praticidade de escrever para o público lusófono, o rigor científico, etc. Quanto à normalização, há muitos que veem na reintegração a única maneira de o galego se salvar da extinção/ assimilação pelo espanhol.



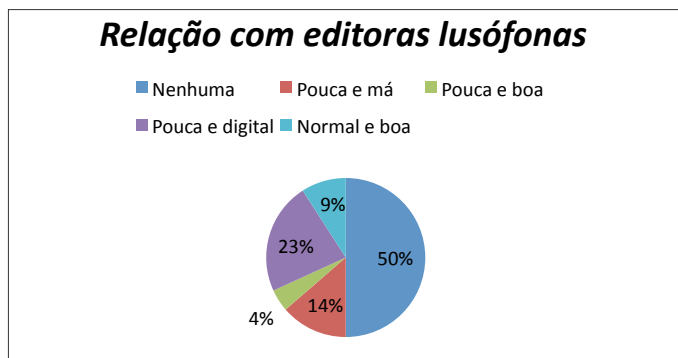
Alguns dos autores (3), que a dias de hoje não alternam as grafias, sim começaram a sua carreira utilizando a NORMIGAL.



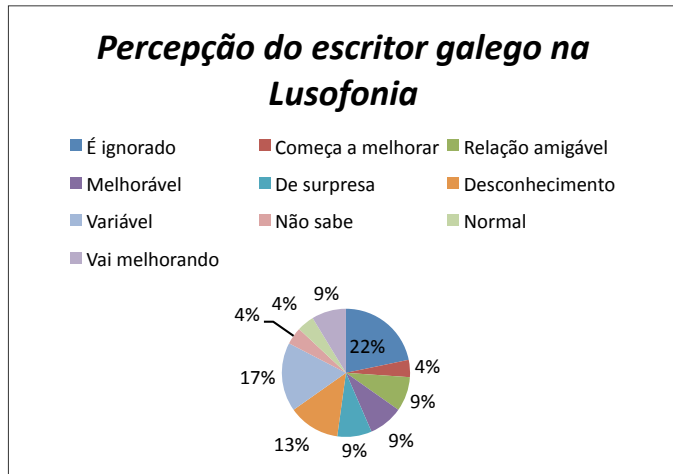
Aqui alguns autores dão mais de uma opção nalguns casos. Há quem diz que não consegue publicar livros, mas sim textos literários na net. Quanto aos prémios, refere-se aos poucos que há no panorama galego onde não há restrições normativas.



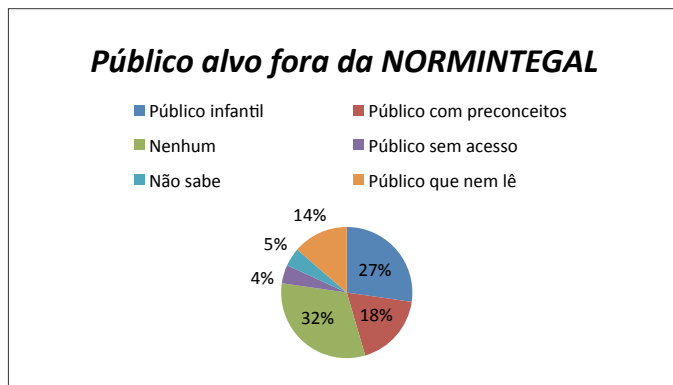
Nesta pergunta o número de respostas é muito alto, porque os escritores assinalaram mais de uma dificuldade em todos os casos. Uma ideia muito interessante que surge é que o escritor reintegrado fica em terra de ninguém, pois não é nem um escritor em galego (oficial), nem um escritor em português.



A metade dos escritores não tem relação com editoras lusófonas. Há explicações interessantes disso. A maioria nem tentou estabelecer tal relação, mas muitos incluídos nesta seção que sim tentaram e foram recusados. Há um caso interessante de um escritor que diz que não interessa o contato com as editoras portuguesas ou galegas, porque o seu único campo de atividade é a Galiza. A seção digital (que inclui mesmo revistas em papel) é onde há uma maior presença de escritores galegos.



Quando se fala em “variável”, esta é uma etiqueta onde se recolhem várias respostas: a percepção é diferente segundo os ambientes. A impressão dos escritores é que, segundo o grupo com que se relacionam, a atitude dos diferentes grupos varia, portanto, não percebem uma atitude homogênea.



Parece evidente que o setor leitor com menos acesso aos textos na NORMINTERGAL é o infantil, embora para muitos autores não haja qualquer público alvo que fique fora da norma internacional. Contudo, alguns escritores mencionam, para além dos lógicos leitores com preconceitos ortográficos, o público que nem lê ou pelo menos não em galego em qualquer uma das suas normativas. Parece claro que a LIJ é uma matéria pendente para o reintegracionismo galego, mas qual a solução quando o controlo dos materiais escolares é tão férreo em contra do reintegracionismo?

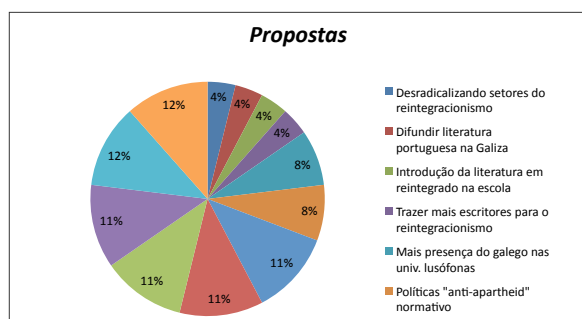
Conclusões

Podemos tirar várias conclusões depois do estudado anteriormente:

1. Amiúde os escritores galegos de expressão portuguesa não são considerados autores que fazem parte da literatura galega, o qual envolve que não sejam incluídos nos manuais de estudo.
2. Os autores galegos de expressão portuguesa não dispõem de acesso a, pelo menos, 85% das editoras galegas.
3. Estes escritores não são bem aceites por norma nos contornos literários luso-brasileiros.
4. Estes autores também não dispõem de muito público leitor na Galiza, porque as pessoas não estão educadas na norma reintegrada.
5. Para além disso, este coletivo de autores não tem acesso a subsídios nem prémios (a grande maioria de convocatórias exigem que os textos sejam redigidos na norma oficial).
6. É muito frequente que muitos destes autores sejam ostracizados.

É preciso tomar medidas. Os autores não ficam de braços cruzados. Recentemente houve uma campanha na net (primavera-verão 2016) com um manifesto que pedia o fim do *apartheid* normativo e que foi assinado por mais de quinhentos intelectuais, onde muitos deles nem são reintegracionistas¹. A explicação dos princípios que guiam os promotores do manifesto pode ser lida num artigo do jornal virtual galego *Praza Pública*².

Para além disso, dentro das hipóteses de melhoria, os próprios autores participantes no questionário assinalam algumas atuações que deveriam ser empreendidas, tal como se reflete no presente gráfico:



¹ <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdMgZmk3oVswRYf5drPsFj-TdECRLzoMcLhEYMcYQJ-iX8rvA/viewform> (recuperado 25 de agosto de 2016)

² <http://www.sermosgaliza.gal/articulo/cultura/non-somos-inimigos-non-escibimos-nunha-lingua-diferente/20160622100505048842.html> (recuperado 25 de agosto de 2016)

Referências bibliográficas

- AGLP (2011). *Léxico da Galiza*. Santiago de Compostela: AGLP. Consultável também em linha: http://www.academiagalega.org/images/stories/2011/20111110_lexico_aglp.pdf (recuperado 25 de agosto de 2016)
- Fernández Carballido, X. (2016). Aproximação ao presente e perspectivas de futuro da língua portuguesa no sistema educativo galego. In A. M. Ferreira & M. F. Brasete (Coords.), *Pelos mares da língua portuguesa 2* (pp. 369-380). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Frias Conde, X. (2016). O galego e a Lusofonia. In A. M. Ferreira & M. F. Brasete (Coords.), *Pelos mares da língua portuguesa 2* (pp. 343-353). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Peres Gonçalves, T. (2014). *Breve História do Reintegracionismo*. Santiago de Compostela: Através.

Entre o Índico e o Atlântico: nas trilhas da “filosofia de uma mulher moderna”: configurações da vida social e as crônicas de Maria Archer

ELISABETH BATTISTA

Universidade do Estado de Mato Grosso

A coletânea *Filosofia duma mulher moderna*, de autoria de Maria Archer, foi publicada em 1950, no Porto, e compõe-se de 27 narrativas. As crônicas literárias, em sua maioria, voltam-se para a representação literária do tema da condição da mulher na sociedade portuguesa, na qual certos fatos vivenciados pela intelectual, com base na observação atenta da vida social, fazem de sua matéria um engajamento literário. A articulação de elementos da vida social se torna um dos muitos que intervêm na economia do livro, ao lado dos psicológicos, religiosos, linguísticos e outros.

É relevante afirmar que a produção e o lançamento de *Filosofia duma mulher moderna* (1950) é contemporânea ao lançamento da obra *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, publicada originalmente em 1949. A referida obra francesa, amplamente difundida, é construída em uma perspectiva fenomenológica existencial de gênero, a autora volta-se para o estudo da dinâmica das ações femininas e focaliza o conceito de “experiência vivida”, que contribui para compreensão e o “desalinhamento” da perspectiva do *status quo*. Em sua abordagem, Beauvoir será crítica dos parâmetros discursivos da tradição, que se consagram em princípios lógicos e ontológicos. Beauvoir propõe novas formas de abordagem sobre a condição da mulher. Desta forma, na condição de autora, ao lançar um novo olhar sobre a condição feminina, propiciou a reflexão e o surgimento de uma nova visão acerca do perfil feminino:

Beauvoir recusava também enclausurar-se como pensadora e como mulher na esquadria de um sistema de pensamento e, pois, de comportamento já determinado pela história. A condição feminina deveria, então, se voltar para novas vias de ação,

de argumentação e de reflexão que não as mesmas trabalhadas pelos homens na história da cultura. (Santos, 2012, p. 928)

Vale lembrar que as lutas de caráter mais radical pelas igualdades e a construção de uma identidade feminina, bem como o surgimento do atuante movimento feminista, naquela altura, estavam apenas no início. O impacto dos ensaios de Beauvoir em *O Segundo Sexo*, parecem ter produzido sobre o público leitor um efeito prático, modificando a sua conduta, sua visão de mundo e, sobretudo, no reforço ao sentimento do valor social da mulher. Neste sentido, por suposto, ao influxo do modelo de Beauvoir, no âmbito da expressão literária, a lusitana Maria Archer, em *Filosofia duma mulher moderna*, vem a colocar em relevo a vinculação entre a verdadeira vida social e a condição feminina, fazendo destes elementos indissociáveis o fermento orgânico da sua produção criativa.

Isto porque, em suas páginas, a autora leva em conta o elemento social como referência em suas crônicas produzidas para os jornais em Lisboa e, posteriormente, reunidas na referida coletânea. Neste sentido, a captação do olhar fixado no território da escrita para os jornais serão a expressão de uma certa época e de uma sociedade determinada, que permite situá-la, não somente em seus aspectos sócio-histórico-culturais, mas como fator preponderante na sua elaboração artística, ou seja, sua coletânea deriva no registro literário que sinaliza a interpretação estética da vida social.

Entre figurações e o esboço de uma nova mulher

Com desenvoltura e habilidade narrativa, em suas crônicas para os jornais, a autora coloca em cena a figuração da personagem feminina e fornece as modalidades de sua existência na produção dos seus textos ficcionais. A personagem, portanto, é onipresente na obra selecionada. Carlos Reis (2015) defende que “durante décadas, a personagem viveu na penumbra para que foi relegada por desenvolvimentos da teoria literária que preferiram, com maior ou menor justificação epistemológica, centrar-se noutras categorias da narrativa” (Reis, 2015, p. 10). A personagem feminina figura no papel de dona de casa, trabalhadora do lar, viúva, separada, e todos os seus atributos humanos como a ambição, a inveja, egoísmo, maledicência, bem como, a mulher estigmatizada que se torna “mal vista” perante a preconceituosa sociedade da época. Seus temas derivam para aquilo que afirma Alfredo Bosi (1996):

É nesse sentido que se pode dizer que a narrativa descobre a vida verdadeira, e que esta abraça e transcende a vida real. A literatura, com ser ficção, resiste à mentira. É nesse horizonte que o espaço da literatura, considerado em geral como o lugar da fantasia, pode ser o lugar da verdade mais exigente. (Bosi, 1996, p. 11)

Num olhar ainda que superficial pela coletânea composta de narrativas de pequena extensão, percebe-se um elemento curioso e unificador: o absoluto predomínio de personagens femininas na condição de protagonistas. Os homens assumirão papéis secundários, enquanto a autora descreve a personagem feminina em dois ou mais parágrafos, especificando as qualidades da mulher da época, ela descreverá o homem em pouco mais de um período.

Outro aspecto que marca a coletânea composta de 27 narrativas é o registro de que o tratamento que será dispensado à mulher está diretamente ligado ao seu *status* social, sobretudo ao seu estado Civil. Neste sentido, as mulheres casadas obterão reconhecimento social, enquanto as desquitadas e divorciadas não encontravam acolhida no seio social, ficando fadadas ao isolamento e impedidas de contraírem uma segunda união conjugal, fora do plano da clandestinidade. Um exemplo emana da regra explícita de que os funcionários públicos, sobretudo os de cargo elevado, não poderiam contrair matrimônio com mulheres desquitadas ou divorciadas.

A matéria verbal articulada em *Filosofia duma mulher moderna*, atendendo ao meio em que fora originalmente publicada, estrutura-se no âmbito de uma linguagem coloquial, de fácil entendimento, a personagem feminina age com a razão e não a emoção, fato que, no plano da narração, é justificado por preferir perder o pretendente a marido, que fora promovido e terá que ser transferido para fora do país, do que arriscar perder o domínio de um vantajoso contrato de locação. Constitui-se uma crônica jornalística, pois ali o que temos são quadros representativos da vida social contemporânea portuguesa.

Narrada a partir de uma “visão por trás”, narrador definido como onisciente intruso, portanto, é contada em 3.º pessoa, conforme os estudos de Gancho (2003), um narrador que fala com o leitor e julga a conduta da personagem, que fica bem explícito no trecho a seguir: “[...] Uma maravilha! Julgo que ela preferia um ataque de bexigas negras, a queda do cabelo, mesmo o reumatismo, a que lhe tirassem a casa [...]” (Archer, 1950, p. 10). Ao mesmo tempo em que o narrador avalia os desejos da protagonista Teresa, ele coloca a importância que, mesmo alugada, a casa situada em sítio de alto valor imobiliário, representa para o conforto da personagem e seu único filho e, portanto, estava disposta a abrir mão de qualquer coisa, contudo, o antigo contrato que fixava o valor da renda muito abaixo do valor que a casa representa, estaria absolutamente fora de questão.

A protagonista, aqui representante de uma classe, deriva para aquilo que Abdala (2004, p. 40) define como “O conceito de pessoa refere-se ao indivíduo pertencente ao espaço humano, enquanto personagem refere-se à persona (máscara) da narrativa. A personagem é um ser fictício, que se refere a uma

pessoa”. O ser da ficção, que é representado por uma pessoa, no caso aqui, a Teresa, que tem seu valor para a economia da obra.

As personagens que compõem a narrativa são Teresa, sr. Seabra, o filho deles, Eduardo, a mãe de Teresa e suas amigas. No entanto o Sr. Seabra, as últimas personagens, e o filho de Teresa, são vistos neste espaço como personagens secundárias, atuam na trama, porém suas intervenções não alteram significativamente seu sentido, diferentemente das personagens centrais, que é o caso de Teresa e Eduardo. A Teresa por sua vez podemos considerá-la ainda, como uma personagem plana, devido as características em que ela se encaixa. Gancho (2003, p. 16) afirma que “[...] personagens planos, são caracterizados com um número pequeno de atributos [...] e que pode ser reconhecido por característica típicas, invariáveis, quer sejam elas morais, sociais, econômicas ou de qualquer outra ordem[...]”, reconhecemos essas características quando a escritora nos descreve Teresa:

Como ia passar dois anos no estrangeiro mostrava-se imensamente «snob» e imperitante. Exibia-se e luzia-se nos conhecimentos da vida dos povos que habitam para lá do nosso modesto horizonte. Não se calcula como nos irritava! E eram as minúcias... Não se ia e vinha, como os caixeiros viajantes... Demorava-se... Viveria num hotel de luxo... Compraria peles preciosas... Vestidos... Perfumes... Voltaria com as malas cheias... Daria passeios lindíssimos... Exercitar-se-ia a falar... Oh! O sotaque, numa língua, dá o tom... (Archer, 1950, p. 9)

Dentre os elementos que estruturam a narração identificamos, no tocante ao tempo, que a autora narra a sua contemporaneidade e esta se dá em meados do século XX, momento em que Portugal vivia o regime austero da ditadura Salazarista. Enquanto elemento estruturante, de acordo com Nunes (2002, p. 20), ocorre um tempo cronológico, as cenas vão ocorrendo em uma ordem natural, do início para o fim, “[...] Baseado em movimentos naturais recorrentes, como os cronométricos a que já nos referimos, o tempo cronológico, por esse aspecto ligado ao físico, firma o sistema de calendário [...]”, pois essa cronometria é que coloca a ordem dos acontecimentos e os qualifica.

O espaço socialmente verificável em que a trama ocorre é na cidade de Lisboa: “[...] A mãe de Teresa deixara o sossego da sua casa da província para viver em Lisboa esses dois anos, de guarda a casa da filha [...]” (Archer, 1950, p. 13). Abdala (2004) diz que o espaço se articula com as demais categorias da narrativa ao nível da história, e podem aparecer ligadas a um lugar físico, onde circulam as personagens e se desenvolve a ação (Abdala, 2004, p. 48).

O ambiente do enredo é mostrado a partir do término do divórcio de Teresa com o senhor Seabra, já havia nascido um filho, com isso após o desenlace ele deixara

Teresa na confortável casa alugada por uma renda muito acessível. O narrador fornece detalhes do espaço situando-nos acerca do nível de conforto do ambiente. Imagine-se uma moradia com quintal, e jardim, e um vestíbulo com ferros forjados, e aquecimento central, e três casas de banho, e salas ligadas por arcadas - com o senhorio a morar no primeiro andar e a Teresa no rés-do-chão” (Archer, 1950, p. 10).

Os elementos do espaço serão, para a economia da narrativa, decisivos para a solução estética, como veremos adiante. Percebemos, pela minuciosa descrição do espaço em que se desenrola o enredo da narrativa, que trata-se de uma casa ampla e em muito bom estado de conservação onde Teresa habita com o seu filho menor. Vale registrar que o ambiente eventualmente está presente através de certas indicações que o artista faz, como descrições, atitudes conscientes das personagens, regular disposição de acontecimentos, inversão de fatos, descrição de lugares, resultado inesperado de certas cenas, etc.

Este diz respeito aos aspectos sócio-econômicos, ou seja, a situação-ambiente constitui-se, muitas vezes, um detalhe não atingível, inapreensível objetivamente na obra, e resulta de uma observação do leitor em torno dos elementos apresentados ou sugeridos pelo artista na combinação das atitudes das personagens e na ação. Entretanto o ambiente faz referência à representação da vida da personagem. Essa descrição também pode considerar como situação-ambiente conforme define Ataíde: “A situação ambiente é como um pano de fundo que serve para o desenrolar da ação e a vivência das criaturas ficcionais. É um resultado da experiência sobre o tempo e espaço (Ataíde, 1941, p. 51).

Consideramos neste contexto a situação-ambiente, pois é a partir da fruição desta que veremos o desenrolar da exegese ficcional, além de despertar o interesse pela leitura, aproximando a personagem da representação literária da vida social. De certo modo é neste ambiente que ocorrerá o conflito do enredo, criando o ponto culminante da história, que podemos chamar de clímax, ou seja, o momento em que a narrativa atinge seu ápice, ponto de tensão máxima, em seguida, temos o desfecho, a solução estética, o qual o autor nos surpreenderá com o desfecho. Solução esta que segundo Gancho (2003, p. 11) “o desfecho é a solução dos conflitos, boa ou má, vale dizer configurando-se num final feliz ou não. Há muitos tipos de desfechos: surpreendente, feliz, trágico, cômico, etc.” (Gancho, 2003, p. 11). O desfecho da narrativa é surpreendente, pois Teresa tinha consciência que Eduardo estava com ela por causa do filho desta (no seu primeiro casamento) o Quim, todavia, ela não cogitou em levar o menino consigo:

Toda gente, nas relações do casal, compreendia o assunto e o discutia. Mas toda a gente supunha, eu incluída, que a Teresa gostava do Eduardo. Por isso estranhei a resposta dela, há dias, quando lhe perguntei se levava consigo o filho: –

Fica com minha mãe... O advogado insiste em que o deixe ficar... Calei-me – mas os meus olhos devem ter sido eloquentes porque a Teresa, logo em seguida, diz-me, como quem se justifica: – Olha, menina... Um outro marido como o Eduardo arranjo eu... Uma casa como esta é que não... (Archer, 1950, p. 16)

Ao impacto da reação da personagem central, somos defrontados com um desfecho imprevisto para o horizonte de expectativas do leitor. Isto porque, a protagonista desconsidera a ligação afetiva do Eduardo com o seu filho e elege, astuciosamente, a manutenção do contrato de locação colocando em risco, ironicamente, a manutenção do frouxo vínculo amoroso do pretendente consigo mesma. Com certa perplexidade, percebemos que a morada em questão, que por sua localização pode ser tomada como um índice de *status* social – revestia-se de muito mais valor para Teresa do que a vinculação afetiva ao seu companheiro. Vimos assim, no recorte selecionado, que a personagem, como a sua capacidade de nos surpreender, assume o risco de minar o relacionamento para não se desvincular de um bem material, ainda que se tratasse de um contrato de locação.

Trilhas que se enveredam...

A crônica é emblemática e o seu intuito parece sinalizar a ressignificação dos valores para a condição feminina na vida social. mulher e para o registro literário da configuração de um novo perfil de mulher. Configura-se, nas referidas páginas, uma mulher mais consciente e menos dependente dos ditames sociais e do um *status quo* do “estado civil”.

Na crônica selecionada, por exemplo, Maria Archer empresta-nos o seu olhar para fazer observar, no âmbito da expressão literária, as gradativas mudanças que se verificam no comportamento da mulher divorciada que, premida pelas exigências que a vida social no meio urbano impõe, no que tange ao atendimento das exigências sociais do sistema capitalista.

A narrativa intitulada “Faça mal quem o fizer quem o paga é a mulher”, à partida verifica-se a elaboração estilística da linguagem, já que em sua estrutura comunicativa, nota-se que a esta pode ser separada em versos: “Faça o mal quem o fizer/ Quem o paga é a mulher”, sua estrutura constitui-se de uma de redondilha maior, com rima rica, pois a incidência da rima dá-se em palavras de diferentes classes gramaticais. A coincidência sonora no final reforça a facilidade de memorização.

O conflito ficcional gira em torno da personagem Anica, que decidiu abdicar de sua estabilidade econômica e deixar o marido que considerava opressor e acompanhar o amante, torna-se “mal vista” aos olhos da sociedade. A protagonista, nesta narrativa, paradoxalmente, lança-se ao impulso de suas escolhas emocionais. Anica – um nome próprio no grau diminutivo já é sintomático – será guiada

pelos impulsos passionais, ao invés da razão, não se importando com o futuro. A representação da controvertida personagem foi contemplada na ficção de Maria Archer e deriva para aquilo que Anatol Rosenfeld (2005) afirma:

A ficção é um lugar ontológico privilegiado: lugar em que o homem pode viver e contemplar, através de personagens variadas, a plenitude da sua condição, e em que se torna transparente a si mesmo: lugar em que, transformando-se imaginariamente no outro, vivendo outros papéis e destacando-se de si mesmo, verifica, realiza e vive sua condição fundamental de ser autoconsciente e livre, capaz de desdobrar-se, distanciar-se de si mesmo e de objetivar a sua própria situação. (Rosenfeld, 2005, p. 17)

É neste sentido, pois, que, em seu percurso, ao longo da breve narrativa, Anica enquanto protagonista, será construída como personagem esférica. As “personagens esféricas” não são claramente definidas por Forster, contudo, considera-se que as suas características se reduzem essencialmente ao fato de terem três, e não duas dimensões; serão, portanto, organizadas com maior complexidade e, em consequência, capazes de nos surpreender, pois, conforme defende Candido, em *A personagem de ficção* (2007), o crítico define que “as personagens planas não constituem, em si, realizações tão altas quanto as esféricas, e que rendem mais quando cômicas. Uma personagem plana séria ou trágica arrisca tornar-se aborrecida” (Candido, 2007, p. 70). Em outras palavras, de maneira objetiva defende que:

A prova de uma personagem esférica é a sua capacidade de nos surpreender de maneira convincente. Se nunca surpreende, é plana. Se não convence, é plana com pretensão a esférica. Ela traz em si a imprevisibilidade da vida, – traz a vida dentro das páginas de um livro”. (Candido, 2007, p. 75)

Para Candido, portanto, a personagem esférica nos surpreende convincentemente. A narrativa breve indica sumariamente que Anica, embora dispusesse de uma condição financeira estável, andava muito insatisfeita com a vida conjugal e, na ânsia de dar um novo rumo à sua existência, ao lado de um novo companheiro, desfaz o seu vínculo familiar, lança-se à nova experiência conjugal, sem, entretanto, assegurar-se, muito menos estudar melhor o caráter do novo pretendente. A protagonista, entretanto, em seu ímpeto, aposta tudo na nova relação com Ramiro, seu novo pretendente, sem ao menos cogita a possibilidade de ser abandonada.

A Anica, desvairada de amor, fruía com intensidade o momento presente e não pensava nas consequências temerosas dos seus passos de mulher banida da vida

das famílias nem no que poderia ser o seu futuro, um dia, se o Ramiro a amasse menos, a amasse pouco, ou a abandonasse. (Archer, 1950, p. 193)

A narração é feita por uma narradora testemunha, aquele que participou e vivenciou os fatos do enredo, que pode ser justificado com a fala dele,

[...] Lembro-me bem daquele dia, há anos, em que o escândalo da sua fuga com o Ramiro ribombou por Lisboa e deixou a sociedade – este meio de gente rica e janota e preconceituosa que a si mesmo se classifica de sociedade – deixou-a espantada e atordoada [...]. (Archer, 1950, p. 191)

Acerca dos acontecimentos narrados, tudo que vimos, a saber, nos é narrado sob a ótica da narradora testemunha, na definição de Oscar Tacca, narradora equisciente. Ela narra em 1.^a pessoa, mas é um “eu” já interno à narrativa, que vive os acontecimentos aí descritos como personagem secundária que pode observar, por dentro, os acontecimentos, e, portanto, nos fornece de modo mais verossímil. Para Lígia Chiappini Leite (2002) seria o narrador testemunha. “Testemunha, não é à toa esse nome: apela-se para o testemunho de alguém, quando se está em busca da verdade ou querendo fazer algo parecer como tal” (Leite, 2002, p. 37).

Ao empregar o verbo “lembrar”, no pretérito, a narradora testemunha dá a perceber que conhecia, de perto, a protagonista e acompanhou o fato ocorrido. Segundo Ataíde (1941, p. 55) o ponto de vista da trama é visto de modo externo, ou seja, está sendo apresentado por alguém que sabe dos acontecimentos, mas não os vivenciou. Um olhar para a construção da ordem temporal veremos que esta obedece ao tempo cronológico, ou seja, o enredo corre de maneira sucessiva, desde que Anica saiu de casa, passou a viver com Ramiro, mudaram de cidade, e ao fim acaba sendo gradativamente abandonada pelo parceiro e ficando sozinha, isto pode ser percebido nos recortes: “[...] a Anica via-o partir dia após dia, noite após noite [...] Meses consecutivos, com muitos dias e muitas noites em cada mês [...]” (Archer, 1950, p. 196). Para Ataíde (1941),

O tempo cronológico é aquele que se mede pelo relógio, pela sucessividade dos dias e das noites, pelo movimento da terra e da lua, pela alternância das estações. O tempo cronológico consiste num esforço do homem para opor uma barreira ao tumulto subjetivo, às presentificações da memória à duração interior que é imprevisível e incontrollável. (Ataíde, 1941, p. 47)

A construção narrativa apoia-se na sucessividade dos fatos e gradativamente nos coloca face a face com a experiência da protagonista. Vimos que esta vivência a dupla condenação: o isolamento social por parte dos seus familiares e o afetivo, na medida em que estará exposta ao total abandono por parte do amado. Tal

constatação deriva do que pode ser percebido na construção narrativa e nos dá a impressão de que os espaços utilizados articulam-se com as demais categorias da narrativa ao nível da história. Na obra são divididos em três sequências, no dizer de Abdala: “Num sentido mais abstrato, é importante que seja considerado o espaço social, a ambiência social pela qual circulam as personagens, e o espaço psicológico, as suas atmosferas interiores” (Abdala, 2004, p. 48).

Ao tomar o espaço social como matéria para a sua produção ficcional, Maria Archer volta-se para a vida social burguesa e a arena dos conflitos familiares. A narrativa breve possui claramente dois momentos que são percebidos no percurso gradativo da protagonista. Na cena inicial, a personagem central circula tacitamente pelas ruas de Lisboa e a frequenta a alta sociedade. No segundo momento, a perspectiva concentra-se nos episódios constrangedores porque passa Anica. A dispersão dos seus recursos econômicos, o gradativo desencanto afetivo, a mudança de nível social, o episódio no qual foi coagida a passar-se por sua irmã, até o seu total isolamento social, num país estrangeiro. A narrativa concentra a carga dramática, na qual a personagem central deprimida enclausura-se, e sua vida se restringirá aos limites da sua modesta morada. A partir de então, dará vazão à dimensão do espaço psicológico, pois a restrição dos deslocamentos funcionará como elemento propulsor para Anica na tomada de consciência da restrição que espaço social burguês impõe à condição feminina sob a vigência da dominação masculina no sistema patriarcal.

Assim, ao impacto das suas constatações, o desfecho da trama se dá quando Anica deixa Ramiro, e volta para Lisboa sem o parceiro e despojada dos seus bens materiais. Notamos a distinção existente entre os homens da trama, enquanto o primeiro faz questão de dizer que é casado com Teresa, Ramiro omite, ou seja, esconde o relacionamento com Anica, sob o pretexto de não perder o emprego, pois o que predomina para ele é a posição social, por não aceitarem homens casados com mulheres que fossem divorciadas:

A Anica, nesses anos de peregrinação pelo estrangeiro, desfalcara grandemente os seus haveres. Ao separar-se do Ramiro não dispunha de meios que lhe permitissem fixar residência em Paris. Foi-lhe forçoso regressar a Lisboa, limitar as despesas e viver de pouco. (Archer, 1950, p. 199)

As crônicas selecionadas são representativas de distintos perfis femininos e voltam-se para o núcleo familiar. Em ambas confrontamos duas visões de mundo: a primeira coloca em cena a mulher ambiciosa e racional que se arrisca a perder o pretendente a marido, a perder a confortável casa onde vive, e na segunda narrativa, temos a representação da mulher corajosa e inconsequente que, ao impulso de viver a segunda experiência conjugal na expectativa de ser

feliz, desfaz-se gradativamente dos seus bens materiais, deixa tudo para viver uma frustrada experiência amorosa.

Embora a solução estética nas histórias selecionadas seja diferente, a expressão da singularidade está no tratamento e na construção estilística, isto porque a narradora testemunha não se integra à perspectiva das protagonistas. Ou seja, a autora capta a matéria prima na vida em sociedade, labora estilisticamente sob a sua ótica e fornece espaço para o registro ficcional de aspetos que permeiam a condição feminina que, em certa medida, passíveis de dialogar com outras obras no âmbito do campo literário.

Trilhas que se abrem...

A coletânea *Filosofia duma mulher moderna*, em seu conjunto aborda temas como os vistos nas narrativas selecionadas, exibindo o desafio vivenciado pelas mulheres na luta pela libertação de sua condição de subalternidade, entre outros. As mulheres dos meados do século XX, época em que vigora o austero regime salazarista, estavam sujeitas a um sistema regido pela hegemonia masculina, com raríssimas exceções, não lhes era facultado atingir algum tipo de independência financeira. A ausência de perspectiva no campo profissional dominado pela hegemonia masculina reduz as suas possibilidades de realização pessoal. Em sua maioria, as mulheres são coagidas a se firmar no restrito âmbito do seu núcleo de convivência e se ocupar com os serviços domésticos e a educação dos filhos. A mulher encontrava-se sob um intenso domínio familiar, antes do casamento submissa ao pai e, após o casamento, ao marido:

Historicamente, a mulher foi sempre mantida como uma figura emudecida e marginalizada em diversos aspectos. O fato de ter sido tomada por sua suposta fragilidade e incapacidade de viver fora do domínio patriarcal implicou, não raro, o sacrifício de sua própria identidade. A tradição sócio histórica relegou à mulher um papel secundário na sociedade. Na esfera doméstica restavam-lhe as atividades de administração dos afazeres do lar e de educação dos filhos de forma que reproduzissem e perpetuassem os papéis sociais preestabelecidos. (Araújo, 2012, p. 14)

O registro literário na coletânea aponta, tendo como referência as narrativas selecionadas, para a forma diferenciada de realização do gênero. Ao privilegiar a perspectiva da mulher, surpreendemos na cena literária, duas personagens centrais que se lançam à vida, que se arriscam, que investem nas mudanças de vida, que correm riscos e arcam com as consequências de suas escolhas. Dessa forma, a literatura de Maria Archer desprende-se do usual, instaura um estilo próprio com seu distinto jeito de escrever, fará aquilo que defende Teixeira: “buscando, por meio de seus personagens, estabelecerem representações que questionam e

contestam as posições ocupadas por homens e mulheres na sociedade” (Teixeira, 2008, p. 33 *apud* Moura, 2012, p. 3).

A representação literária de Archer recria o mundo a partir da sua ótica e fala por aquelas que não dispõem de meios para falar por si, com voz própria. Como se sabe, eram poucas as mulheres que assumiam a profissão de escritoras naquela altura. O papel e a função da escrita literária que várias autoras tomavam para si era o de expor o comportamento, por meio do registro dos gestos e atitudes assumidos pelos perfis femininos, ligados ao período em que viviam. Assim, nas publicações o engajamento parece ser a nota dominante das páginas de autoria de mulher.

Ao recriar na literatura os diferentes grupos sociais é importante um posicionamento condizente com as vivências de tais indivíduos. Compreender o meio social a partir de um único viés não torna possível representar de modo eficaz os grupos que o compõem, já que, mesmo mostrando-se sensíveis e solidários a seus problemas, ainda assim estes não terão as mesmas experiências de vida. (Araújo, 2012, p. 34)

A literatura pode ser considerada como uma instituição social, que utiliza como expressão a linguagem, ela pode representar a vida, esta é uma realidade social. O artista se apropria da literatura para através dela fazer uma utilidade social, ou seja, apoia-se em suas vivências para se dirigir ao público. Conforme exprimem Wellek & Warren, (1955), ao discutirem a relação entre literatura e a sociedade, é costume começar-se pela frase – derivada de De Bonald – que afirma que “a literatura é uma expressão da sociedade”:

[...] Afirmar que a literatura é o espelho ou a expressão da vida será ainda mais ambíguo. Um escritor não pode deixar de exprimir a sua experiência e a sua concepção total da vida; mas seria manifestamente falso dizer que ele exprime a vida total – ou até mesmo a vida total de uma certa época – por forma completa e exhaustiva. [...] (Wellek & Warren, 1955, p. 114)

Desta forma, o artista não é obrigado a escrever sobre aspectos que ocorreram em toda a sua vida, mas sim de determinada época, descrevendo as implicações e relações sociais deste período. Dizer que a literatura exprime a sociedade constitui hoje verdadeiro truísmo; no dizer de Antonio Candido, mas houve tempo em que “foi novidade e representou algo historicamente considerável”. Na atualidade não é necessário enunciar que a literatura representa a sociedade, conforme defende Candido:

No que toca mais particularmente à literatura, isto se esboçou no século XVIII, quando filósofos como Vico sentiram a sua correlação com as civilizações, Voltaire,

com as instituições, Herder, com os povos. Talvez tenha sido Madame de Staél, na França, quem primeiro formulou e esboçou sistematicamente a verdade que a literatura é também um produto social, exprimindo condições de cada civilização em que ocorre. (Candido, 2006, p. 29)

Assim, com base na sua produção e seu legado literário será possível afirmar que Maria Archer recusava enclausurar-se como intelectual e como mulher nos modelos impostos pelos ditames sociais. Essa atitude pode ser colhida nas suas produções criativas, uma vez que a autora alinha-se a um sistema de pensamento e de comportamento não previsto para a condição feminina determinado pela história. Muito pelo contrário, sua atuação revela que a condição feminina deveria se voltar para novas vias de ação, de argumentação e de reflexão que não as mesmas trabalhadas pelos homens na história da cultura do seu tempo.

Considerações finais

Tendo vivido entre o Índico e o Atlântico, a escritora viajante e autora de *Filosofia de uma mulher moderna* (1950), ao impacto do modelo sócio antropológico contido em *O segundo sexo* (1949), de Simone de Beauvoir, fornece elementos laborados estilisticamente para interpelar a condição feminina no âmbito da vida social.

A análise comparada entre as narrativas curtas de *Filosofia de uma mulher moderna* nos revela, por meio da representação literária, como as mulheres, naquela altura, comportam-se perante seus dilemas e suas angústias existenciais. Vimos a divorciada dividida entre a razão e a emoção. Diante do desafio de refazer sua vida ao lado de um parceiro – um alto funcionário público – que se encantou pelo seu filho, muito mais do que à personagem principal, ao mesmo tempo em que esta decide recomeçar sua vida amorosa, por contingências contratuais ela teme em perder a casa. Esta opta por deixar o filho na casa com a avó, assim, estaria segura a sua moradia com o aluguel muito abaixo do valor de mercado. Ou seja, configura-se uma escolha na qual a personagem revela o gradativo desvencilhamento da exclusiva dependência do *status quo*, no qual a mulher estava refém de um “estado civil”.

Paradoxalmente, a protagonista da segunda narrativa selecionada, vimos que a personagem não calculou os riscos e desconsiderou a possibilidade do romance não vicejar, como seria evidentemente desejável para a protagonista, entretanto, desconsiderou a possibilidade de vir a perder o conforto em que vivia. Ou seja, em seu percurso ficcional, perante o sistema capitalista no qual o poder está centrado nos bens que o cidadão possui, a personagem central “peca” e será punida por ceder ao primeiro impulso e ao excesso de sensibilidade.

No âmbito do campo literário a produção criativa de Maria Archer vem sendo gradativamente estudada nas relações relação literárias e culturais ibero/afro/americana, vimos que autora muito tem contribuído para o avanço da literatura nos países de Língua Portuguesa e pela representação feminina neste contexto literário, uma vez que pela sua visão crítica, produz narrativas que estão muito além da literatura considerada apenas como de “sensibilidade contemplativa” e “linguagem imaginativa”. Suas narrativas são inquietantes porque identificam a opressão, evocam a vida, buscam a emancipação da mulher e, talvez por isso, seu nome tenha sido gradativamente apagado e, até certo ponto, eclipsado na história da literatura portuguesa.

A representação literária na obra de Archer pode ser considerada um genuíno produto de vida social, isso pode representar a possibilidade de adesão afetiva e intelectual por meio da identificação por parte do leitor, pois, através de sua criação, é possível entrever questões relacionadas a fatos históricos, sociais e culturais. Seus textos têm sido tomados também como um modo de comunicação e expressão do seu olhar sobre a sociedade, por meio do qual interpela, estimula e encoraja a uma atitude inquiridora.

Referências bibliográficas

- Abdala, B. A. J. (1995). *Introdução à análise narrativa*. São Paulo: Scipione.
- Archer, M. (1950). *Filosofia duma mulher moderna*. Porto: Livraria Simões Lopes.
- Araújo, A. L. de (2012). *A representação da mulher no romance contemporâneo de autoria feminina paranaense* (Dissertação de mestrado em Estudos Literários). Universidade Estadual de Maringá.
- Ataíde, V. de P. (1941). *A Narrativa de ficção* (2.^a ed.). São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Battista, E. (2015). *Maria Archer – o legado de uma escritora viajante*. Lisboa: Edições Colibri.
- Battista, E. (2007). *Entre a Literatura e a Imprensa: Percursos de Maria Archer no Brasil* (Tese de doutorado em Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa). Universidade de São Paulo.
- Battista, E. (2008). Literatura, imprensa e resistência em idioma fraterno: percurso de uma escritora viajante. *Revista da Associação Nacional de Pós-graduação em estudos linguísticos e literários - ANAPOLL*.
- Battista, E. (2012). *Organização do acervo literário de Maria Archer: Literatura e vida social nos países de Língua Portuguesa* (Versão resumida. Tese de Pós-Doutorado em Estudos Literários). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

- Bosi, A. (1996). Narrativa e Resistência. *Revista Itinerários*, 10, Araraquara, 11-27.
- Brait, B. (2004). *A Personagem* (2.^a ed.). São Paulo: Ática.
- Candido, A. (1992). A vida ao rés-do-chão. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas/ Rio de Janeiro: Editora da UNICAMP/ Fundação Casa de Rui Barbosa.
- Candido, A. (1995). O Direito à literatura. *Vários Escritos*. São Paulo: Cidades Duas.
- Candido, A. (2006). *Literatura e Sociedade* (9.^a ed.). Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul.
- Candido, A. (2007). *A personagem de ficção* (7.^a ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Dimas, A. (1994). *Espaço e Romance*. São Paulo: Ática.
- Gancho, C. (2003). *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática.
- Leite, L. C. M. (1985). *O Foco Narrativo*. São Paulo: Ática.
- Motta, A. B., Sardenberg, C., Gomes, M. (2000). *Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas*. Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a mulher. FFCH/UFBA.
- Moura, A. M. (2012). *A representação de personagens femininas em contos de Luci Collin*. II Colóquio da Pós-Graduação em Letras, UNESP - Campus de Assis. Recuperado de <http://www.assis.unesp.br/Home/PosGraduacao/Letras/ColoquioLetras/andiamaximiano.pdf>. Acesso em 25 de junho de 2015.
- Nunes, B. (2002). *O Tempo na Narrativa*. São Paulo: Ática.
- Reis, C. (2015). *Pessoas de livro. Estudos sobre a personagem*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Sant'anna, M. (2009, julho-dezembro). A censura à escrita feminina em Portugal, à maneira de ilustração: Judith Teixeira, Natália Correia e Maria Teresa Horta. *Revista Labirintos*, 6. UEFS. Recuperado de http://www.uefs.br/nep/labirintos/edicoes/02_2009/07_artigo_monica_santaanna.pdf, Acesso em 10 de janeiro de 2015.
- Santos, M. G. (2013). Memória e feminino em Simone de Beauvoir: o problema da recepção. *Revista Estudos Feministas* – PUC – MG. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000300018. Acesso 20 de junho de 2015.
- Wellek, R. & Warren, A. (1955). *Teoria da Literatura* (5.^a ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.

Incidências artísticas do universalismo português

NUNO ROSMANINHO

Universidade de Aveiro

Da palavra que dá título a esta comunicação, queria dizer como Goethe a respeito de Veneza quando a ela aportou em Setembro de 1786: “E assim, Deus seja louvado, Veneza deixa de ser para mim mais uma palavra apenas, um nome oco que tantas vezes me assustou, a mim, o inimigo figadal dos invólucros sonoros das palavras”.

Escolhi estudar o *universalismo* por ser um conceito determinante na deriva nacional da arte portuguesa e porque sempre lhe devotei uma relutância instintiva. Ele soa bem, parece virtuoso, satisfaz-nos o egoísmo identitário, mas tanto alude à preponderância portuguesa no mundo como ao carácter internacional do modernismo, tanto à necessidade de a arte de um país alcançar uma projeção mundial como ao perigo de a arquitetura se desligar da região e da pátria onde se insere, tanto contém um valor ecuménico como laivos colonialistas.

No âmbito da radiosa terminologia identitária, é conveniente explicar como se transitou dos amaldiçoados *estrangeirismo* e *cosmopolitismo* para o voluptuoso *universalismo*. Na realidade, este conceito esteve no centro de um conflito identitário. E foi graças à diversidade das suas aceções que colheu um apoio e uma unanimidade que persistem até hoje.

1. Sentidos da universalidade

O conceito de *universalismo* admite dois sentidos quase contrários. Por um lado, designa, como refere o *Dicionário da Academia*, a “tendência para universalizar uma ideia, um sistema, uma obra”. Por outro, qualifica a “doutrina que considera a realidade como um todo único, em que os indivíduos apenas

podem ser isolados por abstracção”. E quem diz *indivíduos* poderia dizer *nações*. Foi este duplo sentido que lhe conferiu relevância no debate identitário travado durante o Estado Novo.

O século XIX não fala do universalismo artístico dos portugueses. Está demasiado ocupado a discutir as fronteiras europeias e apreensivo com as influências flamengas e a supremacia espanhola. O enlevo pelo universalismo talvez seja um dos frutos do neolusitanismo. Exprime a passagem de um estado de dúvida para o de plena confiança identitária. Estou persuadido de que sobra nele em narcisismo o que lhe falta em altruísmo. Em 1890, Ramalho Ortigão ainda escrevia que:

Alguns, comparando a nossa produção artística com a da Espanha e a da Itália, chegam a recusar faculdades de arte, universalidade de gosto, correntes gerais de emoção, tradição estética, a uma raça composta de elementos tão variados e tão complexos como os que constituem o povo português. (Ortigão, 1890, p. 138)

Contudo, na passagem para o século XX, a universalidade tornou-se um elemento do juízo estético e um complemento do valor nacional das obras ou dos autores. Em 1909, Veiga Simões refere que o *universalismo* “projecta o âmbito do pensamento nacional, apelando para uma acção geral e unitária”. Parecia-lhe que nos melhores casos literários, “a aspiração messiânica da raça se definirá sobre um aspecto totalmente novo, sofrendo uma tendência universalista, – como mais larga expansão do tronco que se ramificou e quer abranger toda a floresta” (Simões, 1909, p. 211).

Pretendo mostrar que o vocábulo entrou num árduo processo de ressignificação no segundo quartel do século XX. Em 1915, servia para designar fenómenos a que hoje chamaríamos “internacionais”, isto é, comuns a vários países ou à Europa inteira. É o que sucede com as alusões do historiador de arte e etnólogo Vergílio Correia à universalidade da arte popular. No entanto, a ideologia nacionalista trabalhou para vincular o universalismo ao valor ecuménico da cultura portuguesa.

Nesse tempo, estava em curso uma disputa entre duas legitimidades: a nação ou o indivíduo; a conformação ou a liberdade; fazer o novo ou respeitar o antigo. O universalismo não é um tópico isolado: evolui enfrentando o internacionalismo e o cosmopolitismo.

2. Internacionalismo

No primeiro terço do século XX, o *universalismo* foi ganhando virtudes e adeptos, enquanto o *internacionalismo* se colou ao ideário comunista e à perda de referências nacionais. Em Portugal, era comum chamar comunismo ao “internacionalismo político” e modernismo ao “internacionalismo estético”.

Nenhuma palavra tem um único sentido. Em cultura, na verdade, nada tem apenas um sentido, embora se possam detetar variações delicadas capazes de criar significados estáveis, por períodos mais ou menos dilatados. Nos anos trinta, *internacionalismo* soa como uma ameaça social, artística e política. Até à II Guerra Mundial, ataca-se instintivamente o internacionalismo e aceita-se com desvelo o universalismo. O conforto proporcionado pelo conceito de universalismo nunca mais desapareceu. Ainda hoje, a ideia salta de espírito para espírito, de discurso para discurso, de livro para livro sem precisar de detalhes explicativos, que aliás poriam em causa a bonomia da palavra, a mansidão das suas consequências e a indulgência dos seus utilizadores.

3. Cosmopolitismo

O que acabei de dizer em relação ao internacionalismo, aplica-se, com poucas alterações, ao *cosmopolitismo*, que exprimiu sucessivamente um estimável conhecimento do mundo, a odiosa ameaça do “estrangeirismo dissolvente” e um padrão artístico internacional.

O uso da palavra *cosmopolita* manteve-se neutro até ao fim do século XIX. Em 1894, porém, nas *Palavras Loucas*, Alberto de Oliveira lamentou que os portugueses quisessem ser “civilizados, banais, cosmopolitas, sem pitoresco” (A. Oliveira, 1894, p. 217). E isto foi o princípio de um processo de negatização do conceito que marcaria os sessenta anos seguintes. O cosmopolitismo tornou-se uma predisposição defeituosa para aceitar sem crítica o que vem do estrangeiro. Em 1905, Ramalho Ortigão deplorou que a vida nas grandes cidades estivesse a “cosmopolitizar a multidão” e, no mesmo acto, a “desnacionalizar o indivíduo” (Ortigão, 1905, p. 567).

À medida que as vanguardas se desenvolveram, começou-se a verberar a importação de soluções arquitectónicas “de estilo cosmopolita ou sem estilo”. A recusa do estrangeiro e da sua arte obteve no termo *cosmopolitismo* a sua mais poderosa bandeira negra. É com ele que se enfurecem os patriotas da Primeira República. E é também com ele que os patriotas do Estado Novo, verdadeiramente alarmados com o modernismo, atacam a ideia de uma arte apátrida.

Cosmopolitismo significa nessa época moda, capricho, estrangeirismo, invasão, perigo, maquinização, indiferenciação, uniformização, monotonia, improviso, fealdade e é correntemente associado ao modernismo, ao comunismo e ao judaísmo. Tem outras acepções, algumas das quais positivas, mas é o seu repúdio que define a norma nacionalista do Estado Novo. Nos anos de 1930, os combates artísticos não passavam sem este maniqueísmo ideológico: a nação contra o cosmopolitismo. “Novo e interesseiro equívoco se estabelece assim

entre cosmopolitismo e universalismo”, denunciou o patriotíssimo Fernando de Pamplona: “Este é síntese luminosa e forte; aquele miscelânea turva e indigesta” (Pamplona, 1944, pp. 57-58).

Após a II Guerra Mundial, sobretudo a partir dos anos sessenta, a quebra do nacionalismo artístico e a atração pelas correntes externas converteram o cosmopolitismo numa virtude. O cosmopolitismo passou a designar uma ampla abertura ao estrangeiro e a traduzir um esforço de *atualização*, mediante os quais se resolveria o *atraso* português. Hoje, ser cosmopolita é a obrigação que decorre de um consenso.

4. Pertencer ao mundo ou dominá-lo?

Antes que o *internacionalismo* e sobretudo o *cosmopolitismo* lograssem ganhar os espíritos como palavras atraentes, virtuosas e mesmo unânimes, houve um tempo em que a mais consensual era *universalismo*. Este vocábulo não estava contaminado pela política, ou melhor, era suficientemente aberto para admitir o apreço daqueles a que hoje chamaríamos nacionalistas e internacionalistas. Para os primeiros, o universalismo era a projeção mágica dos valores nacionais no mundo e, portanto, a validação do patriotismo. Para os segundos, indicava a convicção de que a arte deve pertencer ao mundo, interessar os homens de todas as latitudes, e não ser feita com o propósito obsessivo de servir os compatriotas. Claro que os presencistas e os comunistas davam contornos diferentes a esta última ideia, mas concordavam em afastar a arte das peias nacionalistas das décadas anteriores (Rosmaninho, 2014).

O mesmo vocábulo sustenta dois ideários (ou dois fluxos de criatividade) quase opostos. Com ele, os “patriotas” salvaguardavam-se da acusação de isolacionismo. Os defensores da arte moderna usavam-no para legitimar as influências estrangeiras e para se libertarem de uma espécie de casticismo estético. Foi neste contexto que João Gaspar Simões defendeu em 1927, nas páginas da *Presença*, o valor *humano* da universalidade e que José de Figueiredo, cerca de dois anos depois, supôs que o universalismo era o alcance, a influência ou o valor da arte portuguesa no mundo.

A universalidade dos modernistas não tem apenas uma dimensão artística. Ela contém uma ideia de humanidade que esbate (para não dizer que tende a suprimir) a divisão em nações. A revista *A Arquitectura Portuguesa*, de Janeiro de 1932, diz que o arquiteto formado pelas consequências da I Guerra Mundial compreendeu que “o homem não passa de uma pequena engrenagem do maquinismo universal” e por isso “criou a casa moderna, a ‘máquina para habitar’, como lhe chama Le Corbusier”.

Os discursos identitários são muito sensíveis à ideia de originalidade e, portanto, das influências. Desde que Ramalho Ortigão explicitou estes problemas, o que se passou a discutir foi o grau de isolamento e de abertura. O isolacionismo, ainda tão vivo nos ataques aos “estrangeirismos” arquitectónicos dos anos de 1910, chegou aos anos trinta como uma quimera. Mesmo um nacionalista como Reynaldo dos Santos reconheceu, em 1935, que se tornara “uma banalidade recordar que no particular, como no regional, está sempre um aspecto do universal” (Santos, 1935, p. 17).

Quando o jornal *O Diabo* lançou, em 1939, um inquérito sobre a “génese e universalidade da arte moderna”, é provável que a escolha dos termos já contivesse a intenção de ultrapassar as acusações de comunismo e internacionalismo apátrida. Todas as respostas coincidiram na defesa de uma simbiose entre a *nação* e o *mundo*. Álvaro Cunhal aplicou os recentes princípios soviéticos que propunham uma arte “nacional na forma” e “universal no conteúdo”. João Gaspar Simões foi muito preciso a explicar que a “universalidade da arte moderna não pode deixar de ser, na verdade, consequência de uma certa forma universal de sensibilidade”.

A universalidade apresenta-se como um *conteúdo*, um *âmbito* ou uma *condição*.

5. Caracterologia

A difusão dos imperativos universalistas da arte aquietou as mentes, inutilizou polémicas, deu uma falsa ideia de ordem, atraiu gente de todos os quadrantes políticos e ideológicos, ganhou consenso porque cada um se sentia livre para os preencher à sua maneira. O rótulo, que serviu para ostentar um domínio simbólico sobre o mundo, adaptou-se à correntemente designada “presença portuguesa no mundo” e, quando se quer, ao próprio multiculturalismo. O universalismo não se acomodou apenas aos contextos de cada época, ajustou-se a diferentes epistemologias identitárias.

A busca identitária historicista dispensou o seu uso no século XIX. Mas quando, em *A Holanda*, Ramalho Ortigão encetou a interpretação caracterológica da arte portuguesa, com o seu cortejo de abduções impossíveis de provar, o universalismo converteu-se gradualmente numa referência grandiosa, adaptável, aberta.

Esse poder ficou evidente, cerca de 1929, quando José de Figueiredo publicou na *História da Literatura Portuguesa Ilustrada* de Albino Forjaz de Sampaio um capítulo intitulado “Do nacionalismo e universalismo da arte portuguesa nos séculos XV e XVI”. O que mais chama a atenção é o facto de a palavra *universalismo*, que brilha numa epígrafe de aparência paradoxal, não ser usada

nas vinte páginas do texto. José de Figueiredo foi o mestre da aplicação do discurso caracterológico à historiografia artística, mérito multiplicado pelo seu discípulo Reynaldo dos Santos, e difundido como uma verdade natural, quase um lugar-comum.

A expressão caracterológica da identidade nacional consolidou-se nos anos quarenta e adquiriu contornos messiânicos. Num autor como Fernando de Pamplona, o universalismo é uma espécie de triunfo, de isolamento grandioso, até de solipsismo; é um domínio majestático e indiferente ao mundo que se diz dominar. Contra a arte “deslavada” e apátrida, Fernando de Pamplona defende o universalismo que “hierarquiza”, que “distinguindo, eleva; elevando, depura; depurando, ilumina e coroa” (Pamplona, 1944, p. 58).

As abduções da caracterologia étnica impõem um processo alquímico aos conceitos, sopesados com uma exactidão ilusória e reconfortante. As propriedades laudatórias estão vincadas em *O Humanismo Universalista dos Portugueses*, de Jaime Cortesão. O historiador identifica um “tipo de português”, caracterizado pela *hombridade, plasticidade amorável e inquietação*. A plasticidade, que talvez se possa considerar um refinamento do universalismo, teria dado aos Portugueses a “cordialidade compreensiva” e a “facilidade de assimilar o exótico” (J. Cortesão, S. d., pp. 263-275).

Fica assim evidente que a palavra foi encaminhada nos anos quarenta para um sentido caracterológico e uma finalidade vincadamente narcísica. Para esse efeito, cruzou-se com o conceito de *assimilação*, que emergira nos discursos identitários do início do século XX para resolver as dúvidas postas pela psicologia étnica e assegurar a originalidade portuguesa perante o fluxo de influências artísticas estrangeiras. A combinação dos conceitos de *universalismo* e *assimilação* remete para uma ideia de domínio do mundo e não de abertura ao mundo. *Assimilar* não é ajustar-se ao mundo, mas ajustar o mundo à nossa configuração. É narcisismo, e não altruísmo.

6. Ideias recentes

A epistemologia identitária subjacente à exaltação do universalismo cristalizou no problema da sua *oposição* ou *conciliação* com o nacionalismo. Foi a partir deste dilema que a crítica tentou perceber o futuro da arte. Nos anos cinquenta, tornara-se confortável e banal defender o “vínculo” nacional de um autor universal. Era uma bela fórmula, equilibrada e convincente, que satisfazia a eminência da nação e reconhecia a dimensão supranacional da arte.

A norma que fazia o artista pertencer sempre a uma nação decaiu nas décadas seguintes e, com ela, o fulgor do universalismo. Este conceito, que durante vinte

anos tinha sido a pedra-de-toque do pensamento identitário, perdeu relevância quando o internacionalismo artístico ganhou a supremacia. António Quadros bem podia rejeitar, em 1958, a “arte universal” com capital em Paris. Era esse desígnio universalista que animava as gerações mais jovens.

Em 1990, alguns artistas, querendo destruir a ideologia nacional do Estado Novo, chegaram a preferir um *internacionalismo* absoluto, isto é, a desprezar a própria ideia de uma arte especificamente portuguesa. Neste contexto, o préstimo do *universalismo* diminuiu de forma considerável. O seu uso tornou-se marginal, sobressaindo ocasionalmente para auxiliar o periclitante desígnio nacional da arte ou para definir o êxito mundial de um artista. No nosso tempo, aquilo que “transforma o local em universal” pode ser apenas, como apontou António Pinho Vargas, em 2012, “o dispositivo de distribuição, não a peça em si” (Vargas, 2012, p. 41).

Referências bibliográficas

- Correia, V. (1915). Arte popular portuguesa. *A Águia*, II série, 39 (março), 117-123; 45(setembro), 97-106; 48 (dezembro), 239-249.
- Cortesão, J. (S.d.). *O Humanismo Universalista dos Portugueses*. Lisboa: Portugália Editora.
- Cunhal, A. (1939, 29 de abril). Resposta ao inquérito “Depõem críticos e artistas acerca da génese e da universalidade da arte moderna”. *O Diabo*. Lisboa, 240, 4.
- Figueiredo, J. (S.d.). Do nacionalismo e universalismo da arte portuguesa nos séculos XV e XVI. In A. F. de Sampaio (Dir.), *História da Literatura Portuguesa Ilustrada* (Vol. I, pp. 311-332). Paris e Lisboa: Livrarias Aillaud & Bertrand.
- Goethe, J. W. (2016). *Viagem a Itália*. Tradução de João Barrento. Lisboa: Bertrand Editora.
- Oliveira, A. (1894). *Palavras Loucas*. Coimbra: F. França Amado.
- Ortigão, R. (1890, 15 e 30 de abril). A arte portuguesa. *Revista Ilustrada*. In R. Ortigão (1947). *Arte Portuguesa* (Vol. III, pp. 135-145). Lisboa: Livraria Clássica Editora.
- Ortigão, R. (1905). Um brado a favor dos monumentos. In A.N. Alves (2009). *Ramalho Ortigão e o Culto dos Monumentos Nacionais no Século XIX* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Ortigão, R. (1981). *A Holanda*. Porto: Lello & Irmão Editores (1.^a edição, 1885).
- Pamplona, F. (1944). *Rumos da Arte Portuguesa*. Porto: Portucalense Editora.
- Peixoto, R. (1905). A casa portuguesa. *Os Serões*, II série, I (2-4), 106-110, 209-214 e 318-322.

- Quadros, A. (1958, março). É possível criar uma escola portuguesa de arte moderna? *Panorama*, III série, 9, pp. inúmeradas.
- Rosmaninho, N. (2014). *Identidade Artística Portuguesa*. (Vol. 1-3). Aveiro: Universidade de Aveiro. Policopiado.
- Santos, R. (1935). *Ramalho Ortigão*. Lisboa: Câmara Municipal.
- Simões, J. G. (1927, 8 de novembro). Nacionalismo em literatura. *Presença*, 7, 1-2.
- Simões, J. G. (1939, 29 de abril). Resposta ao inquérito “Depõem críticos e artistas acerca da génese e da universalidade da arte moderna”. *O Diabo*, 240, 4-5.
- Simões, V. (1909, setembro). A nova geração do neolusitanismo. *Os Serões*, 51, 201-211.
- Uma casa moderna. Projecto do engenheiro civil Carlos Sellerier (1932). A Arquitectura Portuguesa*, XXV(1), 1-3.
- Vargas, A. P. & Alves, C. F. (2012, 28 de janeiro). O que eu faço também é Património Imaterial *Expresso – Revista*, 2018, 34-41.

Sol ou simples mancha amarela? *Mulheres de Cinza*, de Mia Couto

FERNANDA CAVACAS

Ensaísta

Mulheres de Cinza é o último romance editado do escritor Mia Couto e, pela primeira vez, ele anuncia uma trilogia, *As Areias do Imperador*, sobre os derradeiros dias do chamado Estado de Gaza, o segundo maior império em África dirigido por um africano, Ngungunyane (ou Gungunhana como ficou conhecido pelos portugueses). Este é o “Livro Um” dessa trilogia.

Se o título do livro é o seu bilhete de identidade, reconhecemos facilmente a função metafórica de *Mulheres de Cinza*, que reenvia para o conteúdo do texto de uma forma simbólica, já que na guerra são as mulheres que se tornam ainda mais vítimas, apesar do seu papel fundamental na manutenção da vida.

De facto, se é verdade que uma das funções mais importantes do título é valorizar a obra e seduzir o público, estamos perante um sedutor perfeito: embora os critérios de sedução variem segundo as épocas e o tipo de público visado, *Mulheres de Cinza* choca um pouco o leitor chamando a sua atenção, mas é conciso e recorre a uma imagem insólita e forte, a que a atualidade do tema da igualdade do género não é alheia.

A “Nota Introdutória” com que Mia Couto inicia o seu romance orienta a leitura, explicando e enquadrando o horizonte de expectativas. Diz ele: “Esta narrativa é uma recreação ficcional inspirada em factos e personagens reais. Serviu de fonte de inspiração uma extensa documentação produzida em Moçambique e em Portugal e, mais importante ainda, diversas entrevistas efetuadas em Maputo e Inhambane” (Couto, 2015, p. 9).

Também a citação inicial (do cronista português João de Barros) toma a forma de epígrafe e complementa o horizonte de expectativas do leitor num quadro

de entendimento da História que justifica as dificuldades do navegador com a existência “de um anjo com uma espada flamejante de febres mortais, que nos impede de penetrar nas primaveras de seus jardins de onde procedem os rios de ouro que correm para o mar” (Couto, 2015, p. 11).

Já a epígrafe do “Livro Um” (Couto, 2015, p. 13) exemplifica bem o método recorrente de apresentação de sentimentos ou pensamentos do escritor com a utilização de metáforas e alegoria. Uma vez mais verificamos na expressão literária coutiana o “culto da metáfora”¹ que transmite uma mensagem simbólica com uma eficácia acrescida: “a estrada é uma espada; a sua lâmina rasga o corpo da terra; a nossa nação [é] ... um emaranhado de cicatrizes, um mapa feito de tantos golpes”.

Mas a crítica contundente e sarcástica é veiculada pela alegoria², processo literário do chamado “grande estilo”, veículo de sentimentos coletivos fortes, de panoramas sociais/morais impressionantes, como este: “Não tarda que a nossa nação seja um emaranhado de cicatrizes, um mapa feito de tantos golpes que nos orgulharemos mais das feridas que do intacto corpo que ainda conseguirmos salvar”.

Em *Mulheres de Cinza*, a organização macroestrutural do texto narrativo obedece a um plano bipartido de quinze capítulos sempre iniciados por uma epígrafe e catorze cartas do sargento português que, alternadamente, vão contribuindo para a construção e a desocultação da história. Podemos afirmar que se trata de narrações intercaladas de cuja concatenação se depreende a narrativa na sua totalidade orgânica, mas podemos também depreender marcas diferenciadoras dos narradores protagonistas que veiculam pontos de vista culturalmente ancorados na oralidade ou na escrita, na tradição familiar ou na disciplina militar.

A narrativa é assim conduzida a duas vozes, cuja polifonia nos transmite a universalidade do discurso e a particularidade da vivência individual, neste caso, tipificando as duas partes de um confronto histórico que nos faz analisar a História de ângulos opostos.

Nos quinze capítulos, o narrador é uma jovem mulher moçambicana chamada “Imani”, nome que afinal não é nome e que significa “Quem é?”. Na verdade, a mãe batizara-a de “Cinza”, mas, depois de as irmãs terem morrido, passou a ser chamada de a “Viva” e só mais tarde o pai se impôs, chamando-lhe “Imani”.

¹ “L’écriture de la négritude se reconnaît, chez les poètes, à certaines constantes formelles: la répétition et la redondance, les jeux phoniques, l’alliteration, les assonances, refrains, rimes et autres échos phoniques et sémantiques, parallélismes lexicaux et grammaticaux, couples de sens, la rythmisation par le geste et par le mouvement de la bouche et le culte de la métaphore” (Ngal, 1994, p. 23).

² “...imagem desenvolvida sob a forma de uma descrição ou de um quadro, recorre a uma sucessão coerente de tropos, que permitem uma dupla leitura” (cf. Robrieux, 1998, p. 25).

A este propósito, explica ela: “Como se eu fosse uma sombra sem corpo, a eterna espera de uma resposta”. E acrescenta: “Não nasci para ser pessoa. Sou uma raça, sou uma tribo, sou um sexo, sou tudo o que me impede de ser eu mesma. Sou negra, sou dos VaChopi, uma pequena tribo no litoral de Moçambique”.

Uma vez mais, o autor aplica a máxima latina: *O nome é um presságio* e o batismo das suas personagens prenuncia-lhes um destino. O ser da personagem depende em primeiro lugar do nome próprio que, ao sugerir uma individualidade, é um dos instrumentos mais eficazes do efeito do real. Ora, uma das áreas de grande criatividade da escrita coutiana é exatamente a do batismo das suas personagens. Nenhum nome aparece por acaso e somos levados a acreditar que neste universo o nome de uma pessoa contém um pouco da sua alma, havendo de facto correspondência entre o carácter dela e aquilo que o autor lhe chama.

Ora, esta jovem mulher simboliza a terra moçambicana, mas, ao mesmo tempo, cumpre o papel tradicional feminino na sociedade moçambicana. A ela voltaremos mais tarde.

Entretanto, o facto de cada um destes quinze capítulos ser introduzido por uma epígrafe deve-se à estratégia do autor que, uma vez mais, para atingir a sua finalidade face ao (presumível) leitor, utiliza a forma oralizante do discurso e envolve o destinatário (mais que leitor, ouvinte) utilizando modos da retórica tradicional, privilegiando procedimentos para reforçar a confiança que o locutor inspira: citações, referência às “autoridades”, apoio sobre testemunhos, apelo à História e à verosimilhança.

O pensamento proverbial organiza-se genericamente em fórmulas privilegiadas, concisas e expressivas e convém lembrar que para o africano o provérbio tem a mesma força que o silogismo para o europeu. Mediante o provérbio, reforça-se um argumento, resolve-se um litígio, sancionam-se instituições, apoia-se uma advertência, ridiculariza-se um procedimento. Com ele qualifica-se uma situação e encerra-se a conversa ou pelo menos sublinha-se uma vertente essencial a que já não será preciso voltar.

Naturalmente que, subjacentes aos diversos processos e recursos utilizados por Mia Couto, se poderão pressentir objetivos variáveis, desde a original e incisiva intenção didática, até ao recurso ao toque de mistério que a linguagem simbólica confere a um truísmo; desde a autoexigência de entroncar a expressão, ou de a sintonizar, com as expressões de uma sabedoria multitradicional, até ao enlevo de escarpelizar as falas profundas do seu país, de as reconstruir / aproximar / atualizar, de com elas *brinciar*, desde o suporte e reforço da narrativa pelo provérbio, inclusive como discurso abstrato, à procura de uma verosimilhança ou uma generalização, ou de uma memória perene.

Vejam os restantes catorze capítulos: são cartas do sargento Germano de Melo, treze dirigidas ao Conselheiro José de Almeida e a última (escrita por Imani) ao Tenente Ayres de Ornelas. Trata-se de um misto de relatórios e confidências ditadas pelo isolamento e por uma progressiva “contaminação cultural”. De facto, à medida que vamos lendo as cartas vamos acompanhando a forma como o português se vai deixando envolver pela mulher moçambicana e por tudo o que ela representa.

Imani e Germano, cada um à sua maneira, são protagonistas e representam um lado diferente da História, estando ambos próximos dos factos narrados, uma vez que propõem dados precisos e pormenorizados, dando a impressão de grande fidelidade e objetividade.

Quanto ao estudo narratológico do *tempo*, os momentos do romance inscrevem-se genericamente em narrações ulteriores: trata-se de evocação de factos e por isso se utiliza o pretérito perfeito ou imperfeito, interrompido por comentários retrospectivos no presente. Essa evocação realiza-se em dois momentos temporais diferentes, marcados cronologicamente e fazendo ambos parte do passado. O tempo das cartas cumpre-se entre 21 de novembro de 1884 e 26 de agosto de 1895 – onze anos de transformação da vida de um homem ou não fosse onze o número pelo qual se constitui na sua totalidade a via do Céu e da Terra.

Também ao longo da narrativa, o modo singulativo é o privilegiado: o narrador conta uma vez o que se passou uma vez, ou várias vezes o que se passou várias vezes. Assim, a dinâmica narrativa desenvolve-se sem quebra de interesse do leitor, não havendo lugar nem ao modo repetitivo (contar várias vezes o que apenas se passou uma vez), nem ao modo iterativo (contar uma vez o que se passou várias).

Finalmente, a ordem entre o encadeamento lógico dos acontecimentos e a ordem segundo eles são contados é linear no que diz respeito ao desenvolvimento dos quotidianos em Nkokolani e ao progressivo entrelaçamento das vivências, tornando-se discordante quando as anacronias narrativas tomam a forma de analepses – objetivas (se resultam do narrador onisciente responsável pelo conjunto da narrativa); subjetivas (se testemunham uma certa flutuação da memória da personagem narradora).

Se analisarmos o *espaço* através das técnicas e das funções da descrição, podemos concluir que as inúmeras pausas descritivas, longe de denunciarem um carácter artificial da ficção, correspondem habilmente à necessidade interna da história de se situar num território humano e paisagístico adequado ao seu desenvolvimento. De um modo geral, os assuntos são descritos por ancoragem (na sequência da identificação do assunto) o que facilita a compreensão do texto,

embora nalguns outros casos a afetação imprima um certo tom misterioso à descrição.

Entretanto, para evitar dar uma simples lista de propriedades, o narrador procura assegurar uma coerência à sua descrição, isto é, os diferentes elementos utilizados estão dinâmica e progressivamente estruturados. Essa estruturação pode ser geográfica, temporal ou corresponder a uma gradação determinada.

Os acontecimentos são, assim, visualizados através de descrições precisas e as palavras “pronunciadas” pelas personagens matizam a escrita, quer no discurso imediato, quer no discurso direto, quer no discurso indireto livre, abolindo as distâncias e tornando praticamente inexistente a barreira entre oral e escrito.

Os pensamentos, isto é, alguns elementos da vida psíquica das personagens, materializam-se ou através da onisciência do narrador que marca a sua consonância com eles, ou pelo uso do estilo indireto livre na construção de monólogos narrativizados.

Para a compreensão de *Mulheres de Cinza* são fundamentais os papéis das personagens que participam dos eixos preferenciais e que reenviam para o tema geral, *Moçambique e Portugal: uma História comum, pontos de vista diversos*.

Assim, e no que diz respeito à importância hierárquica dos diferentes atores, somos levados a concluir que a jovem moçambicana Imani e o sargento português Germano são protagonistas indissociáveis, herói duplo de um mesmo percurso de sentido contrário, sobretudo no final. Escolher um deles usando a qualificação, a distribuição, a autonomia e a funcionalidade, seria privilegiar apenas parte do sentido que o autor quis conferir a estas duas personagens, que convencionalmente representam a bivalência da História. De facto, se é verdade que Imani foi incumbida pelo pai da tarefa de servir o invasor, é o pai que a guia na compreensão final: “na poeira e na cinza escrevo os nomes dos que morreram. Para que voltem a nascer das pegadas que deixamos”. Quanto a Germano, quem contra ele disparou foi a mulher que lhe ocupa o coração. Os dois são igualmente importantes para a significação do romance e é com os dois que o autor pôde simbolizar uma guerra sem heróis.

Os programas narrativos de Imani e de Germano de Melo são paralelos e podemos mesmo considerar que são projeções um do outro. A uni-los a guerra e a pertença aos seus: à terra africana, ela, à coroa portuguesa, ele; a diferenciá-los o género, a idade, as suas crenças, as suas vivências, os seus passados.

Curiosamente, Mia Couto decide contar a História Moçambicana, a partir de uma nação, os VaChopi, que se uniram aos Portugueses contra o Império de Gaza, os VaNguni, “esses guerreiros que vieram do sul e se instalaram como se fossem donos do universo”, o que torna Nkokolani uma terra disputada por dois pretensos proprietários.

Na própria família de Imani, os dois irmãos simbolizam os dois lados da fronteira: Dubula, o mais velho, obedeceu aos rituais de iniciação de acordo com as antigas tradições, fugiu de casa e foi juntar-se aos Nguni; Mwanatu, o mais novo, educado nas letras e nos números, teve como rituais os católicos e os lusos e foi trabalhar como ajudante do sargento português.

O aforismo do passarinho que vive nas costas do hipopótamo e que muitos dizem que vive à custa do paquiderme, mas sem o qual este não sobrevive, explica, segundo o próprio, a posição de Katini, o pai, construtor exímio de marimbas, compositor e maestro: “Sou eu que sustento os VaLungu, os brancos das Terras da Coroa”.

Na verdade, Katini decide colocar à disposição do sargento português um filho e uma filha, ambos falantes do português e educados nos preceitos lusitanos.

E voltamos à protagonista para recordar a moralidade da fábula do morcego que tombou ferido numa encruzilhada de caminhos: Avistado pelos pássaros não foi por eles socorrido porque tinha pelos e dentes; encontrado pelos ratos foi de novo abandonado porque tinha asas; morreu só e desamparado por pertencer a mais do que um mundo.

Se por um lado esta é a fatalidade de Imani, não deixa de ser curioso que a missão de apoiar o sargento português seja confiada a uma mulher, cujo programa narrativo recupera e interpreta os diversos papéis das outras personagens e estabelece um paralelismo com a própria terra moçambicana, capaz de defender os seus mesmo contra os aliados.

Finalmente, do ponto de vista formal, apontamos um certo número de traços que se manifestam na escrita de Mia Couto e na nova literatura moçambicana. A saber: a aproximação criativa da língua escrita à oralidade; o empenhamento em concitar a boa expressão oral tradicional para a mesa da escrita literária, revitalizando-a; a recriação de formas próprias de um dizer diferente que revela contaminações de (outras) línguas nacionais; a figuração a partir de imagens colhidas na vida dos animais, na natureza, ou nas relações entre os homens; a utilização de metáforas, que aproximam o mundo das pessoas dos atributos do mundo irracional e mágico, e põem em evidência valores simbólicos, em que o irracional e o racional, o sobrenatural e o natural não têm linhas de separação muito nítidas.

Por tudo isto, podemos concluir que ler Mia Couto continua a ser uma comunhão de sentir e de imaginar, de viver e de prolongar no tempo convivências através da magia da palavra e de situações partilhadas com personagens distantes, mas paredes meias com as nossas dúvidas e os nossos pensamentos. E o encantamento dessa leitura prolonga-se e projeta-se na compreensão do mundo transcultural e na aceitação da pertença multicultural a um universo

de que a ironia nos desvende cíclicos episódios de fanatismo e de afirmações bacocas de supremacias de raças, crenças e civilizações.

E ficamos à espera da continuação da história de Ngungunyane: o imperador que portugueses e moçambicanos querem grande, uns para engrandecer o seu passado, outros para tornar maior a sua vitória. Qual será a verdade, afinal?

Referências bibliográficas

- Couto, M. (2015). *Mulheres de Cinza*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ngal, G. (1994). *Création et rupture en littérature africaine*. Paris: Éd. L'Harmattan.
- Robrieux, J-J. (1998). *Les figures de style et de rhétorique*. Paris: Dunod.

Invento o que escrevo / escrevendo para me inventar: a obra poética de Mia Couto

MARIA DO CARMO CARDOSO MENDES

Universidade do Minho

1. A obra poética de Mia Couto é uma busca constante de identidade, anunciada no poema de abertura da coletânea *Raiz de Orvalho*. Essa busca supõe sobretudo a identificação com elementos naturais do continente africano, mas não se alheia de um sentido de comunhão com Portugal, ao mesmo tempo que procede a uma denúncia da colonização. O oceano atlântico é encarado pelo sujeito poético como lugar de passagem de uma ave solitária, metáfora do poeta que viaja entre continentes.

Este ensaio, centrado em composições líricas das coletâneas *Raiz de Orvalho e Outros Poemas*, *idades cidades divindades*, e *Vagas e Lumes* tem assim como principais propósitos: 1) Reconstruir o processo de busca de identidade elaborado nas três coletâneas poéticas; 2) Identificar as principais metáforas – a ave, a água, a árvore – que conotam essa procura identitária; 3) Explicitar as aproximações propostas pelo sujeito lírico para uma relação harmoniosa entre o continente europeu e o continente africano; 4) Demonstrar que, tal como se verifica na ficção romanesca, a obra poética de Mia Couto é uma viagem pela identidade do Eu, do sujeito moçambicano e das aproximações entre povos e continentes.

2. Muito embora Mia Couto afirme na nota que precede a coletânea *Raiz de Orvalho e Outros Poemas* que não se reconhece em “muitos destes versos”, enquanto outros “adoeceram de serem tão íntimos”, assegura que “sem esta escrita, eu nunca experimentaria outras dimensões da palavra” (Couto, 2014a, p. 9).

Na verdade, as composições que integram a estreia poética do autor antecipam marcas de escrita coutiana e motivos que se tornarão recorrentes nas suas obras,

quer poéticas (a segunda coletânea, *idades cidades divindades*, originalmente publicada em 1987, e a mais recente, *vagas e lumes*, de 2014), quer narrativas. É sobre estes que fixarei a minha atenção nas três obras poéticas de Mia Couto.

A questão da identidade, crucial nos três volumes de poesia, surge com muita frequência associada a elementos naturais – árvores, chuva, sol, nuvens – e a animais – destacando-se o pássaro e a sua simbologia libertadora.

Não será por acaso que a composição lírica que abre a coletânea *Raiz de Orvalho* se intitula “Identidade” e que os dois primeiros versos confirmem este imperativo de comunhão com a natureza para construir a identidade pessoal: “Preciso ser um outro / para ser eu mesmo” (Couto, 2014a, p. 13). Ao longo do texto desfilam tais elementos naturais sem os quais não existe construção da identidade do sujeito poético: a repetição da forma verbal “Sou” ratifica este imperativo de fusão com o entorno físico:

Sou grão de rocha

Sou o vento que a desgasta

Sou pólen sem inseto

Sou areia sustentando

O sexo das árvores (Couto, 2014a)

Significativamente, repetem-se ao longo de *Raiz de Orvalho* símiles naturais que constituem a base de auto-identidade: em “Saudade”, lê-se: “eu / que já fui água, seiva vegetal / sou agora gota trémula, raiz exposta” (Couto, 2014a, p. 27). Na natureza se assiste a uma busca, por vezes arrebatada, de identidade, que pode ler-se nas poesias líricas “Ânsia”, “Fundo do mar” e “Companheiros”: “Não me deixem tranquilo / não me guardem sossego / eu quero a ânsia da onda / o eterno rebentar da espuma” (Couto, 2014a, p. 48); “Quero ver / o fundo do mar / [...] / Quero ver / esse lugar / onde se não vê / para que / sem disfarce / a minha luz se revele / e nesse mundo / descubra a que mundo pertença” (Couto, 2014a, p. 50); “quero calçar-me de terra / quero ser / a estrada marinha / que prossegue depois do último caminho” (Couto, 2014a, p. 83).

A natureza é também inspiradora da formação do carácter. Aquilo que seria um processo típico de aprendizagem formal é substituído pelo desejo de aprender na natureza. A árvore, elemento crucial na poesia de Mia Couto, parece tornar-se um símbolo de desejo de eternidade e um mecanismo para ludibriar a morte: “aprendo / a ser árvore / enquanto / iludo a morte / na folha tombada do tempo” (Couto, 2014a, p. 61). Análoga imagem se encontra no texto “A adiada de um rio: “Me tornei antigo / porque a vida, / tantas vezes, se demorou. / E enchente” (da segunda coletânea poética do escritor), que compara a sua espera da vida à

de um rio: “Me tornei antigo / porque a vida, / tantas vezes, se demorou. / E eu a esperei / Como um rio aguarda a cheia” (Couto, 2013, p. 22).

Com efeito, são frequentes as comparações e as metáforas que estabelecem uma afinidade entre comportamentos humanos e condutas animais e/ou vegetais. Recordo ainda, a este propósito, as poesias líricas “Desleitos” (também de *idades cidades divindades*): “Tenho a sede / do embondeiro: / ao invés de beber, eu engulo o chão inteiro” (Couto, 2013, p. 26); e “Sal” (de *vagas e lumes*): “O que aprendi do rio: a eterna vocação de alisar a pedra” (Couto, 2014b, p. 64).

A compreensão da relação amorosa supõe com frequência a valorização de elementos naturais, como pode comprovar-se, por exemplo, na composição lírica “Para ti”: “Foi para ti / que desfolhei a chuva / para ti soltei o perfume da terra” (Couto, 2014a, p. 35). Experimentar afetos com o ser amado só se torna possível para o sujeito poético numa comunhão e numa partilha com a natureza, que também se torna evidente na coletânea *idades cidades divindades*: “Minhas pernas são água, / as tuas são luz / e dão a volta ao universo / quando se enlaçam” (Couto, 2013, p. 89); “Aguardo-te // [...] // Com a mesma saudade / que a semente sente do chão” (Couto, 2013, p. 109).

A ânsia de uma comunhão profunda com a natureza lê-se também em diversas composições da segunda obra poética de Mia Couto: o desejo de metamorfose em flor e em semente é confessado no texto que a abre – “No início, / eu queria um instante. / A flor / [...] Agora / quero apenas / o que havia antes de haver vida. / A semente” (Couto, 2013, p. 11) – e volta a ser manifestado na poesia lírica “Lembranças aladas”: “Em alguma vida fui ave. // Guardo memória / de paisagens espriadas / e de escarpas em voo rasante. // [...] Liga-me à terra / uma nuvem e seu desleixo de brancura. // [...] Em alguma ave fui vida” (Couto, 2013, pp. 93-94).

De forma muito idêntica, a corporeidade é entendida como dimensão telúrica na composição “Sal” (da coletânea *vagas e lumes*): “No meu corpo de terra, / se afundam rios de areia. // [...] // No sal, / guardo a sede do Sol; / Água seca / na retina cega” (Couto, 2014b, p. 64).

Tal como a natureza, também os animais podem ser inspiradores de comportamentos humanos. A poesia lírica “A lentidão da sede” (de *idades cidades divindades*) recorre à simbologia do boi como animal vagaroso para transmitir uma lição de paciência ao ser humano: “A chegada dos bois / ao bebedouro / me ensina a espera, / o tempo da água / no corpo da terra” (Couto, 2013, p. 20).

A natureza é ainda um motor de dispersão que, creio, não tem na poesia de Mia Couto um sentido fragmentário – idêntico ao que encontraríamos por exemplo na crise de identidade modernista e pós-modernista – mas sim de desejo utópico de fusão com a totalidade que ela simboliza: “sinto a vertigem /

da minha própria origem / e nem sequer já sei / que olhos são os meus / e em que água / se naufraga minha alma” (Couto, 2014a, p. 73).

3. Se, como observei, fronteiras geográficas – naturais ou artificiais – são recusadas na obra de Mia Couto, pode perguntar-se qual a geografia em que o sujeito poético se inscreve. A resposta é dada na composição “Meus julhos”:

a única geografia
que me aceita é a poesia

como a chuva
que repousa entre nuvem e terra
eu escrevo
na ausência de todas as línguas (Couto, 2014a, p. 69)

Esta declaração possibilita uma aproximação à conceção de escrita sustentada por Mia Couto e explanada em textos da coletânea em análise. Escrever apresenta-se como um ato tão natural como respirar, falar e aprender com a natureza. Escrever é uma necessidade de representar a beleza, como se lê na composição “O poeta e a cigarra”: “O mundo sabe / que, para ser belo, / necessita ser escrito” (Couto, 2013, p. 98).

A aproximação entre escrita e oralidade – uma das marcas do conjunto da obra coutiana – surge emblematicamente representada na poesia “Sotaque da terra” (de *Raiz de Orvalho e outros poemas*):

estas pedras
sonham ser casa

sei
porque falo
a língua do chão

nascida
na véspera de mim
minha voz
ficou cativa do mundo,
pegada nas areias do Índico

agora,
ouço em mim
o sotaque da terra (Couto, 2014a, p. 65)

Escrever poesia surge ainda como um ato sagrado que substitui a divinização do Transcendente. Numa coletânea onde a imagem de Deus e a crença religiosa

perdem força (o que desde logo permitiria uma aproximação intertextual ao romance de Mia Couto *Jesusalém* – 2009), é à poesia que o sujeito atribui um estatuto exclusivo de crença: “E ainda hoje / só quem me reza: as entortadas linhas da poesia” (Couto, 2014a, p. 72).

Escrever poesia é, por fim, uma forma de transpor limites geográficos e celebrar outros poetas que dela fizeram um verdadeiro labor. A este respeito, são especialmente relevantes algumas composições líricas da terceira coletânea poética, *vagas e lumes*, exaltando dois poetas brasileiros como artífices da escrita: Carlos Drummond de Andrade – “Por labor lhe coube / dar nomes às coisas. // Em tudo / a sua palavra pousou / como mão em benzida água” (Couto, 2014b, p. 49) – e João Cabral de Mello Neto como perfeccionista poético – “Com lâmina o verso talha, / da palavra bruta / arranca a palavra enxuta” (Couto, 2014b, p. 51); ou ainda homenageando Manoel de Barros como uma das suas mais intensas inspirações:

Dizem que entre nós,
há oceanos de distância.
[...]
Contra essa distância
tu me deste uma sabedora geo-agrafia,
e, bebendo a palavra africana,
tornei-me tão vizinho
que ganhei intimidades
com o teu chão brasileiro (Couto, 2014b, p. 52)

A autoimagem do poeta constrói-se, por consequência, através da imagética do furto, ora porque ele procura inspiração noutros, ora porque as palavras existem muito antes do labor de escrita, como pode ler-se na composição “Modéstia” (de *vagas e lumes*), repleta de metáforas de roubo: “O poeta é um larápio de luzes / [...] De pouco o poeta é autor; / um contrabando de ser, / um fingimento de fazer. // Muito antes de escrito / já o poema existia. // Antes de o tempo / a si mesmo se dizer, / no sopro que criou o criador, / já a palavra ali esperava” (Couto, 2014b, p. 76).

Assim se compreende que o poeta confesse em “O que deixo por legado”: “Se achardes magra a herança / em meus versos buscai / uns poucos e inábeis milagres, / palavras que acreditava inventar / e que era a mim que inventavam” (Couto, 2014b, p. 129).

4. Mia Couto propõe ao leitor uma geografia sem fronteiras. Quer no que respeita à construção da identidade pessoal, quer no que concerne à conceção da sua própria escrita, oferece-nos uma mundividência universalista, onde a

fusão com a natureza é o único elo capaz de construir a identidade. Este apego telúrico não pode deixar de evocar as origens da literatura moçambicana (como não pode iludir diálogos com outras obras do escritor, em particular com o romance de 1980 *Terra Sonâmbula*) e essa imagem primordial da Mãe-terra.

Seja na formação da identidade, seja no relacionamento com o outro, seja ainda na conceção da escrita, as composições das três coletâneas poéticas de Mia Couto convocam um imaginário repleto de elementos naturais – sobretudo a árvore, a raiz e a semente – e alguns animais – em especial o pássaro. Uns e outros concorrem para a afirmação de uma poesia onde as limitações geográficas e os preconceitos raciais não têm lugar.

Disso dá prova exemplar a composição “Poema mestiço”, com a qual termino: se o título antecipa já essa superação de limites estanques de raça, o conteúdo confirma uma representação universal do Eu e da escrita:

escrevo mediterrâneo
 na serena voz do Índico

sangro norte
 em coração do sul

na praia do oriente
 sou areia náufraga
 de nenhum mundo

hei de
 começar mais tarde

por ora
 sou a pegada
 do passo por acontecer (Couto, 2014b, p. 60)

Referências bibliográficas

- Couto, M. (2013). *idades cidades divindades* (2.^a ed.). Lisboa: Caminho [1987].
 Couto, M. (2014a). *Raiz de Orvalho e outros poemas* (5.^a ed.). Lisboa: Caminho [1983].
 Couto, M. (2014b). *vagas e lumes*. Lisboa: Caminho.

Os ministros no musseque, um gato ao piano e os flagelados da independência

DEBORA LEITE DAVID
CLEPUL / Universidade de Lisboa

Povo negro/ homens anónimos no espírito da triste vaidade
branca / agora construindo a nossa pátria / a nossa África
[...]
na independência / num mundo novo com a voz igual.

Agostinho Neto

Introdução

A partir das tensões entre a realidade e a ficção, José Luís Mendonça, autor do romance *O Reino das Casuarinas*, coloca o leitor à frente de uma sensível parte da História de Angola no século XX, advertindo-o de que “qualquer semelhança [...] com factos, lugares, ou personagens de romance ou de novela é pura ficção de quem lê”. A narrativa apresenta os fatos históricos por meio das memórias e das cenas oníricas, percorrendo dicotomias como a lucidez na loucura de algumas de suas personagens. A distância temporal das independências africanas permite, cada vez mais, o desvelar dessas memórias represadas nas agruras do tempo histórico vivido. O pacto ficcional torna-se afinal um lugar possível à retomada do passado e das vidas que ainda estavam submersas no anonimato das contradições da vitoriosa revolução, entre essas, a impossibilidade do presente para alguns que foram empurrados para o exílio interior, para o além da margem da história. Com a advertência da “pura ficção de quem lê”, o autor nos traz, como pano de fundo à sua narrativa, ao seu primeiro romance,

um tabu na história da Angola independente: o 27 de Maio ou como também é conhecido, a purga no MPLA. Ainda que parte da narrativa também contemple o período colonial, o 27 de Maio é sem dúvida o ponto mais emblemático do romance *O reino das casuarinas*, de José Luís Mendonça.

O grupo que compõe o reino deste mundo é assim descrito pelo autor:

As mentes dos súditos do Reino das Casuarinas eram cascas vazias de cigarras coladas nos troncos das árvores coníferas. Por vezes, um fiozinho de vento da memória penetrava essas cascas e a reminiscência de um canto ecoava no seu bojo. Cada um morava no seu próprio exílio interior. (Mendonça, 2014, p. 258)

Lembramos que a expressão “exílio interior” designa a forma na qual os intelectuais antifranquistas viveram durante a ditadura espanhola. Surgiu num artigo de Miguel Salabert sobre a Espanha sob o jugo do “Generalíssimo” Francisco Franco, publicado em 1958 no jornal francês, *L'Express*, e que deu origem ao romance *O exílio interior*, publicado na França em 1961. Para Miguel Salabert, o exílio interior é uma realidade histórica, uma realidade implicada pela repressão e pela marginalização daqueles que se opunham a Franco, mutilados socialmente, ainda que sua resistência não fosse capaz de superar uma postura passiva diante daquela realidade. Salabert nomeava esse exilar-se em si mesmo como um “autismo social” (cf. Salabert, 1988, p. 11). É a partir do exílio dos súditos no reino das casuarinas, que o autor angolano explora o cotidiano dos sujeitos anônimos na cidade de Luanda.

No seu mais recente livro de contos, *Luanda fica longe e outras estórias austrais* (2016), José Luís Mendonça publica a narrativa curta que deu origem ao romance. Trata-se do conto “Casa-de-Orates” em que é nascida a “casa cheia de nada”, o “casarão sem tecto, nem janelas, nem ratos”, e onde habitava a “sóbria identidade dos orates”, as personagens desequilibradas e desenraizadas do agora pela dor e pelos flagelos da independência. A estória “Casa-de-Orates” foi publicada pela primeira vez em 1987, na revista *Archote* – chama viva da Literatura Angolana, criada pelo grupo do projeto cultural “Kiximbula”. Portanto, os primeiros fios da estória surgem após dez anos do fatídico 27 de Maio, exatamente como nos conta o narrador do romance, Nkuku, quando este reencontra seu antigo companheiro de tropa, Primitivo. O conto já aponta para o desajustamento das personagens na sociedade convulsionada pela guerra e também pela repressão e pelo controle aos dissidentes do MPLA. A Casa de Orates, a casa dos malucos, desde então apresenta-nos as seis personagens que formam o grupo de súditos do novo reino: Zé Primitivo ou apenas Primitivo, Tia Nastácia / Eutanásia, João Gamboa / Povo de Volvo, Jú / Katchimbamba, Ngongo e Pascoal. No romance, estes dois nomes dão lugar a duas novas personagens: o Razões de Cruz Vermelha

e o Profeta. Estas personagens seriam personalidades que perambulavam pela cidade de Luanda e que foram observadas durante anos pelo autor.

José Luís Mendonça, estreante como romancista, é jornalista e poeta, nascido em Golungo Alto, ao norte de Angola, em 1955. Entretanto, foi no musseque do Cazenga, em Luanda, onde viveu a infância e a juventude, e teve a base de sua formação. Atualmente, dirige e edita o quinzenário “*Cultura – Jornal Angolano de Artes e Letras*”. Segundo o professor Francisco Soares, “é dos nomes revelados ao longo dos anos 1980 na poesia angolana, que se destaca pela vitalidade, rigor e continuidade da produção”. Entre os prêmios recebidos na sua obra poética, destacam-se “A Chuva Novembrina” (Prêmio Sagrada Esperança em 1981) e “Respirar as Mãos na Pedra” (Prêmio Sonangol em 1988). Ainda que prevaleça uma escrita poética em sua prosa, o autor angolano propõe com rigor a descrição das personagens e da sua sobrevivência no contexto histórico de Angola. Leituras como *Memorial do Convento*, de José Saramago, *La délicatesse*, de David Foenkinos, *Os nus e os mortos*, de Norman Mailer e *As três sereias*, de Irving Wallace, são apontadas por Mendonça como a base que lhe permitiu encontrar o caminho do fazer literário que identificasse o seu estilo.

A memória e o sonho no exílio dos flagelados da independência angolana

O romance *O reino das casuarinas* aborda episódios que marcaram a história recente de Angola, como a luta de libertação após 1961, a independência e o 27 de Maio de 1977. O narrador conta a história de seis angolanos vítimas da síndrome da amnésia auto-adquirida, provocada por traumas devido à sua experiência de guerra. Durante o internamento no Hospital Psiquiátrico de Luanda, o grupo decide evadir-se para fundar um novo país na floresta da Ilha de Luanda, denominado “Reino das Casuarinas”. A data de fundação é de grande significado: 11 de novembro de 1985. O novo país tem moeda própria, o zimbo, seu regime de governo é a monarquia constitucional, o soberano, a rainha Eutanásia (Tia Nastácia), eleita por unanimidade por ser a única no seu gênero.

O narrador chamado “Nkuku”, nome de guerra atribuído por ocasião da tropa, mutilado de guerra e impotente devido a uma agressão que sofreu na infância, vai desfiando ao mesmo tempo a sua própria história desde o tempo colonial e a história de cada uma das personagens, procurando identificar as causas do estado de perturbação de cada uma delas. Conta para tal com a ajuda de um gato chamado “Stravinski”, com particulares dotes musicais, que ele trouxe da ex-Alemanha Democrática, quando terminou seus estudos. O gato domina também a arte de conhecer os sonhos das pessoas, enquanto estas dormem. Com

poderes psíquicos capazes de penetrar a mente humana, Stravinski conseguirá recuperar o passado de cada um dos súditos no reino das casuarinas e entender as causas da alienação de cada um. É dessa maneira que o narrador adentra a realidade vivida pelos habitantes da casa de orates.

Como personagem central, destaca-se o “Primitivo”, presente ao longo de toda a narrativa, que tenta, em vão, resgatar valores e verdades ideológicas. Primitivo tem nos seus guardados um caderno de notas que tem como marcador de páginas um pedaço da capa rasgada do livro *Sagrada Esperança*, publicação da União dos Escritores Angolanos com Agostinho Neto de metralhadora *kalashnikov* ao ombro, um poeta guerrilheiro. Também há uma nota de cem escudos do tempo colonial em que havia a efígie do Camões, um poeta-guerreiro. O narrador nos alerta: “O reino de Primitivo não era deste mundo. Capital incorpóreo; uma còdea de comunhão humana, que os corvos da indiferença e da exclusão desconseguiam debicar” (Mendonça, 2014, p. 20). A expressão coloca-nos diante da obra literária de Alejo Carpentier, *O reino deste mundo*, que recria os acontecimentos que precederam a independência haitiana e a transição de colônia francesa governada por brancos para uma nação negra regida pelo primeiro monarca coroado no Novo Mundo. Narrativa que inaugura o realismo mágico e se refere ao fato de que o sonhado Éden renunciado não se realiza com a independência, pois tratava-se de um governo humano, desse mundo, sendo, portanto, imperfeito e marcado pelo constante enfrentamento de interesses, de exploração, abuso de poder e assim por diante. Por isso, o reino de Primitivo não seria desse mundo, e assim, capaz de resultar e conseguir o que a independência angolana não pôde.

As palavras sem esperança de Primitivo no seu desejo revolucionário, matizam a imagem utópica construída ao mesmo tempo em que se empreendia a luta pela libertação nacional de Angola. A construção de um mundo novo, de um povo novo, de um homem novo, permitindo a todos a mesma força, os mesmos direitos, a mesma voz:

Se daqui a dez anos, o nosso povo não estiver alfabetizado de Cabinda ao Cunene e do mar ao leste, se ainda houver cubatas de capim nas comunas rurais, então o espírito do poema “A voz igual” não entranhou os neurónios das elites no governo. Sem um governo culto, que aprecie o gosto pela arte e pela poesia, sem o renascimento africano no topo do poder constituído, de nada valeu a luta pela independência. (Mendonça, 2014, p. 155)

O poema “A voz igual”, de Agostinho Neto (2004, pp. 115-120), encontrado por Nkuku, o narrador, entre as anotações de Primitivo, é o fio condutor da narrativa e que perpassa tanto a dura realidade da sublevação dos dissidentes do

MPLA, quanto a realidade “alternativa” dos súditos do reino das casuarinas. É o mesmo grito de ordem sonhado e almejado, com trágico desfecho em ambos os casos.

Com a independência dos países africanos percebemos que a tendência nacionalista na representação literária ainda permanece, embora acompanhada de novos questionamentos. A Literatura, dessa forma, assumiria um papel de engajamento e de testemunho das novas realidades vivenciadas pelos países independentes e livres da máquina colonial. As novas experiências concernem notadamente à disputa de poder e suas consequências como a violência e a destruição promovidas pelos conflitos armados, assim como à fome e às doenças disseminadas pela falência generalizada da estrutura socioeconômica. As tragédias são agravadas pelo comportamento das novas elites, que se corrompem abrindo espaço para outras formas de exploração neocolonialista. É possível apontar o movimento da utopia revolucionária que perpassava essa representação literária para a construção nacional e o surgimento gradativo do desencanto, a partir da consciência em relação à impossibilidade de realização dos sonhos que acompanhavam a luta de libertação nacional.

Os Estados africanos independentes tornaram-se o celeiro das novas burguesias que detêm as riquezas destes países. Esse processo também ocorre em Angola, país economicamente dilacerado, que tem seus recursos represados na máquina estatal, polarizadora, a partir de então, de iniciativas contrárias à justiça social e à reconstrução do país. Destacamos as palavras de Maria Fernanda Afonso, em que

A corrupção instala-se ao mais alto nível político para satisfazer interesses próprios, denunciando a omissão do Estado de direito, suposto existir para proteger o povo contra os apetites insaciáveis dos poderosos. Trata-se de uma realidade, contrária aos ideais revolucionários, que atíça a violência, agrava a incerteza, desperta a desconfiança e intensifica o medo de pertencer a um mundo irremediavelmente condenado. (Afonso, 2004, p. 388)

Assim, encontramos na produção literária angolana, um espaço de denúncia e questionamento das mazelas dessa nova sociedade que surge com a independência do país. Uma estrutura que em certa medida se assemelha à práxis colonialista e sua máquina administrativa pela concentração de riqueza e de poder, além dos mecanismos de corrupção para o seu acesso. Esse contexto caracteriza um sujeito social problemático em razão da sua dificuldade em se adaptar às novas condições adversas da violência, da escassez de recursos e da má administração do novo país que não consegue superar as heranças coloniais. Portanto, há a representação desse sujeito que remete a personagens atormentadas e perplexas

diante desse novo universo sobre o qual não têm controle. Nessa perspectiva, Primitivo é extremamente pessimista, citando Franz Kafka, ao terminar a leitura do texto constitucional do Reino das Casuarinas: “Todas as revoluções se evaporam e deixam atrás de si apenas o limo de uma nova burocracia” (Mendonça, 2014, p. 286). Para não haver falsificações da história do Reino das Casuarinas, Primitivo propõe a abolição da escrita e a recuperação da força anímica da oralidade. É o universo metafórico criado aliando-se à verdadeira história de Angola.

Refletindo acerca da reconstrução do processo histórico-social angolano, nota-se uma corrente que se amplia para resgatar a morte de anônimos que lutaram e se perderam após a independência. A partir das obras de Luandino Vieira, Boaventura Cardoso e José Luís Mendonça, *De rios velhos e guerrilheiros*, *Noites de vigília* e *O reino das casuarinas*, observamos a presença de questões polêmicas da história recente de Angola. O próprio narrador Nkuku destaca o início desse percurso que teria sido com o romance *Mayombe*, de Pepetela:

... a mestria de Pepetela estava no miolo, nas entrelinhas, na força da narrativa, que nos mostrava as grandezas e as fragilidades do homem angolano, [...]. E, sobretudo, escarpelizava, sem medo, as vicissitudes do movimento de libertação, o próprio MPLA, pondo em evidência vícios e tradições nefastas, que depois se iriam arrastar para dentro da independência. (Mendonça, 2014, p. 176)

Retomando ainda mais uma vez as palavras de Maria Fernanda Afonso, “na escrita narrativa de países que conheceram a Guerra Civil depois das promessas das independências, as personagens integram um fresco de heróis problemáticos, representando uma sociedade à deriva” (Afonso, 2004, pp. 389-390). Nesse sentido, parece-nos que os escritores angolanos, engajados desde a construção da identidade nacional durante a luta de libertação, iniciam após a independência um percurso crítico em relação às dificuldades em gerir as novas nações. A destruição que se instala em seus territórios faz cair por terra os grandes ideais acalentados por seus intelectuais e escritores. Os conflitos internos armados, por sua vez, representam um perigo à construção da identidade nacional. O sentimento de perda perpassa os textos literários com a representação do caos. Vale dizer que a euforia da independência havia sido substituída por uma realidade marcada com a precariedade e a incerteza. Nesse contexto os angolanos percebem a negação de si mesmos e a sensação de perda que se prolonga após a destruição da máquina colonialista.

Essa situação de perda e catástrofe continuada incutiria nos indivíduos uma desorientação que a euforia utópica da libertação não seria capaz de encobrir por muito tempo. O vazio instaurado se apresenta nos indivíduos por meio da

sua incapacidade em mudar o presente. Incapacidade que advém dessa situação de perda que se perpetua em razão dos conflitos armados que se alastram pelo território angolano. Esses indivíduos estariam sujeitos, desta forma, à suspensão de suas realidades atravessadas pelo desregramento imposto pela guerra e pelas novas condições da sociedade pós-colonial. É de notar, por isso, a loucura como um traço presente na narrativa de José Luís Mendonça, com as suas personagens inscritas em sofrimento pela síndrome da amnésia auto-adquirida.

Segundo Ian Watt (2007), os gêneros literários representam a realidade não apenas diferentemente como em gradações distintas dessa representação. A partir desta perspectiva, o romance seria a forma literária de representação da realidade mais próxima da experiência individual devidamente contextualizada no tempo e no espaço (Watt, 2007, pp. 31-32). Nesse sentido, parece-nos que o paradoxo temporal seria o elemento da narrativa que melhor expressa o embate existente entre a força da tradição e a imposição da modernidade. A recuperação do passado, ou seja, de uma tradição possível, para compreender a modernidade em toda a sua amplitude não implica em imobilidade, mas sim no movimento de reconstrução ou recriação da realidade africana destruída continuamente pela colonização e após a independência pelas novas diretrizes revolucionárias. Nesse passo, o tempo seria o elemento que melhor problematizaria o conteúdo da experiência social, isto é, o elemento da narrativa que melhor promoveria a representação da realidade africana em sua especificidade.

Assim, o discurso literário inscreve por meio de sua desarticulação o caos da sociedade africana pós-colonial. Essa nova temporalidade, ou essa atemporalidade, promove a representação literária de uma realidade passível de conciliação, ao permitir a possibilidade de trânsito (dentro e fora) da situação anômica do presente. A criação de uma realidade ambígua que oscila entre um futuro promissor e um presente destruído em que o sujeito angolano vaga ainda perdido, seria a reprodução de uma realidade de perda e catástrofe, mas que abre espaço para o entendimento utópico representado pela conciliação possível nesse novo reino das casuarinas na ilha de Luanda.

Considerações Finais

Na representação da realidade angolana n' *O reino das casuarinas* é o elemento mágico que constrói uma ponte entre a utopia revolucionária desconseguida e o terrível cotidiano dos cidadãos excluídos e marginalizados. O gato Stravinski ao piano e as asas cor de vidro de Nkuku, assim como a presença dos ministros nos musseques, são exemplos da subversão na representação dessa dura realidade após a independência. A escrita afasta a resignação e a passividade para encontrar a

expressão de outra visão possível da realidade. Desse modo, a narrativa de José Luís Mendonça consegue ultrapassar a fronteira do silêncio sobre o 27 de Maio, com a leveza do ar nos voos da memória e da imaginação, para poeticamente representar as inquietações sobre realidade de Angola após 1975. O romance, nesse passo, torna-se um produto cultural no qual se pode refletir acerca da sociedade angolana contemporânea e em que, também, se encontra um espaço de conciliação concebido para o renascimento dos flagelados da independência, ocultos pelo anonimato da loucura e da indigência.

Referências bibliográficas

- Afonso, M. F. (2004). *O conto moçambicano. Escritas pós-coloniais*. Lisboa: Caminho.
- Mateus, A., Mateus, D. C. (2009). *Purga em Angola: o 27 de Maio de 1977* (3ª ed.). Alfragide: Texto Editores.
- Mendonça, J. L. (2016). *Luanda fica longe e outras histórias austrais*. Lisboa: Caminho.
- Mendonça, J. L. (2014). *O reino das casuarinas*. Lisboa: Caminho.
- Neto, A. (2004). *Sagrada Esperança*. Luanda: Maianga.
- Pawson, L. (2014). *Em nome do povo: o massacre que Angola silenciou*. Lisboa: Tinta da China.
- Rui, M. (1997). *Rioseco*. Lisboa: Cotovia.
- Salabert, M. (1988). *El exilio interior*. Barcelona: Anthropos.
- Watt, I. (2007). *A ascensão do romance*. São Paulo: Cia. das Letras.

Havia um oceano... História e ficção em *O ano em que Zumbi tomou o rio*

LOLA GERALDES XAVIER

Instituto Politécnico de Macau
Instituto Politécnico de Coimbra

All good people agree,
And all good people say,
All nice people, like Us, are We,
And everyone else is They:
But if you cross over the sea,
Instead of over the way
You may end by (think of it!) looking on We
As only a sort of They!

Rudyard Kipling

A literatura, enquanto campo cultural significativo, documenta o espaço e o tempo históricos através da textualização. É óbvio, porém, que não podemos restringir a literatura a este nível, até porque o texto literário terá sempre de ser percebido na sua vertente simbólica. Esta vertente simbólica não pode deixar de estar inserida num contexto cultural e histórico amplos: local e/ou universal. A preocupação por temas históricos tem sido, efetivamente, uma marca da cultura contemporânea, que tem assistido a um incremento da ficção histórica.

De que modo apresenta, então, a literatura a inscrição da História? A relação do romance com a História pode fazer-se de forma expressa, de forma indireta, por silêncios (Jouve, 1999), através de sugestões ou de mediações ideológicas. No entanto, as marcas dos códigos da literariedade não deixam dúvidas sobre a natureza dos textos. Códigos estes que, por sua vez, variam, dependendo do género literário em apreciação. No que diz respeito ao romance, ele é “un phénomène pluristylistique, plurilingual, plurivocal” (Bakhtin, 1978, p. 33).

O romance é, ainda, um fenómeno plurissemiótico, ou seja, a sua compreensão requer a utilização de várias ferramentas interpretativas. Deste modo, enquanto objeto semiótico complexo e heterogéneo, o romance, sobretudo pós-moderno, parece querer fugir a qualquer tentativa de categorização e de relação com o real.

O ano em que Zumbi tomou o rio, de José Eduardo Agualusa, foi publicado em 2002. No romance abordam-se questões de natureza racial, social e política no Brasil do início do século, recriado ficcionalmente. Trata-se de um Brasil que se cruza historicamente com Angola e Portugal. Assim, Jararaca¹ é o líder de um grupo formado na favela do Morro da Barriga, no Rio de Janeiro, que pretende levar a cabo uma revolução. Uma revolução que pudesse trazer mais igualdade e colocar os negros no mapa social brasileiro. Jararaca usa o dinheiro do tráfico de droga para comprar armas a antigos oficiais angolanos, como Francisco Palmares. Francisco abandonou Angola, fugindo do seu passado, mas no Rio de Janeiro encontrará compatriotas como Monte, agente da segurança do Estado angolano e que é, inclusive, uma das personagens preferida de José Eduardo Agualusa², aparecendo em vários dos seus romances. As suas relações de amizade serão, porém, com Euclides da Câmara, um jornalista anão.

Este romance abarca o triângulo Portugal-Angola-Brasil, tendo o oceano Atlântico a separar os seus vértices. É um triângulo que evidencia várias fronteiras culturais com aspetos a ligá-las. O paratexto e as relações que se estabelecem ao longo do livro não são inocentes, quer a nível cultural quer a nível ficcional. As dedicatórias remetem-nos para a literatura (Jorge Amado, Rubem Fonseca e João Ubaldo Ribeiro), para o cinema³ (Cacá Diegues) e para a música (Chico Buarque, Gilberto Gil e Caetano Veloso). Ao longo do romance as referências a autores da literatura, pintura e música são recorrentes, bem como a citações destes e de outros autores. José Eduardo Agualusa continua neste livro o que estes autores a quem o dedica iniciaram: as consequências da miscigenação no Brasil.

Ao longo da narrativa e através do protagonista, sobretudo, tem-se acesso a versos de Lídia do Carmo Ferreira, personagem criada por Agualusa, Aldir Blanc, Rui Knopfly, António Risério, Olavo Bilac, Noel Rosa, Lya Luft, Ferreira Gullar e Nuno Júdice. Com estes autores constata-se a abrangência das literaturas de língua portuguesa, não se circunscrevendo Agualusa apenas à brasileira e

¹ O nome do líder do grupo que se revolta não é inocente: ao ter o nome de serpente, que se pode encontrar na América Central ou do Sul, simbolicamente remete para o perigo que essa personagem representará.

² A este propósito ver, por exemplo, a entrevista de José Eduardo Agualusa a Helena Teixeira da Silva (2007): “Também gosto do meu personagem mau, que aparece em vários romances, um tipo que é agente da segurança de Estado, entre várias outras ocupações, chamado Monte. Acho que o Monte é um personagem bem desenhado, com muita profundidade.” - <http://comunidade.jn.pt/blogs/jnverao/archive/2007/08/13/jos-233-eduardo-agualusa-quot-n-227-o-sinto-necessidade-de-escrever-como-de-fazer-amor-quot.aspx>

³ Este romance tem, inclusive, vários momentos cinematográficos, sendo viável uma adaptação ao cinema.

angolana. Na verdade, este romance parece querer estabelecer um diálogo com as culturas de língua portuguesa. As citações clarificam e justificam, pois, a narração.

A intencionalidade narrativa de *O ano em que Zumbi tomou o rio* joga-se entre a utopia e a distopia. Trata-se da utopia dos ideais de liberdade semeados por Zumbi dos Palmares, o mítico herói do Quilombo dos Palmares, como se através do oficial angolano, também ele de nome Francisco (o nome cristão de Zumbi), tivesse voltado para libertar os negros da contínua subvalorização. A mistura de personagens reais e históricas no discurso permite inscrever igualmente este romance no Pós-modernismo. Esta mistura está ao serviço de uma postura pós-moderna de distorção de factos da História.

A ideologia e a utopia permanecem conceitos polémicos e abrangentes, mas se, por um lado, a “patologia da ideologia é dissimulação”, a “patologia da utopia é escape” (Ricoeur, 1991, p. 90). Cabe à utopia projetar a imaginação para fora do real para “um algures que é também um nenhures” (Ricoeur, N.d., p. 381). O final deste romance remete-nos, de facto, para esse nenhures na impossibilidade da concretização da utopia de Jararaca e dos seus seguidores, a utopia de um Brasil igualitário.

A utopia revela-se, assim, um modo de pensar outra forma (diferente) de *ser/estar* em sociedade, colocando, sobretudo, em questão a forma de exercer o poder social. É, no entanto, não apenas uma utopia, mas também uma uchronia, no sentido em que se procura não apenas um outro lugar (utopia), mas também a sua exterioridade temporal (Ricoeur, S.d., p. 381).

Esse jogo entre utopia e distopia obtém-se sobretudo através da paródia. Logo a abrir o romance, surgem as epígrafes de MV Bill e Sueli Carneiro, esta fundadora do Geledés - Instituto da Mulher Negra –, primeira organização negra e feminista independente de São Paulo. Sueli Carneiro criou igualmente o Projeto *Rappers*, no sentido de defender os *rappers* que se diziam vítimas frequentes de perseguição policial. É uma citação que refere a exclusão social e política dos negros e o consequente aumento da tensão racial no Brasil, fruto de uma relação entre negros e brancos historicamente violenta. Esta citação encontra eco ao longo do romance, por vezes mesmo de forma explícita, como nas palavras do protagonista:

Este vosso país [...] nunca foi descolonizado. Revoltem-se! O Brasil precisa de uma revolução. A guerra envergonhada, sem glória, que presentemente apenas atinge os pobres e os pretos... palavras que aliás, convenhamos, querem dizer a mesma coisa... a guerra tem de descer das favelas e alcançar o asfalto. (Aqualusa, 2009, p. 47)

A segunda epígrafe é precisamente do *rapper* e ativista brasileiro, excerto da sua canção “Só mais um maluco”. Ao analisar-se a letra de MV Bill, percebe-se a relação forte de intertextualidade que se estabelece com o romance de Agualusa, desde a linguagem usada à relação social no Brasil entre “colarinhos brancos” e “pretos”, pobres. A linguagem usada aproxima as personagens da realidade histórica e social das favelas, ajudando a dar-lhes alguma consistência psicológica. Ainda que este pareça ser um aspeto que merecia maior investimento no romance: falta solidez psicológica às personagens.

A miséria e a pobreza sem fim à vista encontram apenas solução numa possível guerra. Porém, canta MV Bill, “Pedir paz sem justiça é utopia”. Esta é uma utopia que é explorada no romance de Agualusa. Mais adiante é citado parte do *rap* “Traficando informação” (Agualusa, 2009, p. 125), do mesmo cantor, que descreve a vivência na favela. Os versos da canção enfatizam a degradação da vida dos mais desfavorecidos e a dificuldade em sair do ciclo vicioso que o sistema social e político impõem. A citação ajuda a criar o ambiente que o narrador não descreve em pormenor ao longo do romance. Algumas das citações preenchem, assim, os vazios narrativos do romance.

O leitor é guiado desde o início por uma narrativa que cruza utopia e distopia de uma nação negra que não se circunscreve às fronteiras políticas de um país. A narrativa oscila entre Angola e o Brasil, este o espaço em que se desenrola, aquela o pano de fundo, sobretudo evocada. O início do romance, que é, aliás, o final, remete para o desfecho funesto. A tensão que as epígrafes anunciam concretiza-se, mas a forma como termina o primeiro capítulo mostra que o lado da guerra, dos favelados, “não é o lado errado [...]”. É simplesmente o lado que vai perder” (Agualusa, 2009, p. 16) uma vez mais. No capítulo apresenta-se o cenário de guerra, com armas pesadas. O romance tem várias passagens cinematográficas, este primeiro capítulo é um dos exemplos. Sinestésico, faz, sobretudo, apelo à visão e à audição e mete em cena o protagonista que o título do romance evocava: Palmares. Mas este Palmares é Francisco, angolano, um ex-coronel, que lutou pela libertação em Angola e agora age no Brasil, mais concretamente no Rio de Janeiro, de forma a que os negros se revoltam. É, porém, uma ação interessada, pois vende-lhes as armas que compra em Angola, banalizando este tipo de tráfico.

A escolha do nome Palmares não é inocente. Como refere o protagonista “Os nomes resumem a essência das coisas” (Agualusa, 2009, p. 39). O título do romance cria expectativas no leitor e pressupõe que se estabeleça conexões históricas com Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência negra contra a escravidão (século XVII) e do acordar da consciência negra. Ambas as figuras representam a luta do negro pela liberdade, ainda que a personagem de Agualusa esteja imbuída de vícios da sociedade moderna e aja inicialmente mais em proveito próprio do que em nome de um ideal.

Nada foi deixado ao acaso no romance e o narrador onisciente esclarece e descodifica muitos dos momentos e ações das personagens para que não fiquem dúvidas ao leitor. Esses esclarecimentos seriam, porém, desnecessários e a sua ausência permitiria abrir algumas interpretações que ficam, assim, condicionadas. Este aspeto, associado ao modo de escrita simples usado pelo autor, leva Agualusa a referir: “O mínimo que devo ao leitor é ser claro e lhe facilitar a vida. Sempre busquei um estilo que fosse acessível a todo o mundo de fala portuguesa. [...] Tenho o maior trabalho para dizer coisas complexas da forma mais simples e fazer o texto fluir” (Giron, S.d., S/p). Nesse sentido, a “imaginação parece-me essencial neste ofício, e inteligência também. Faço um grande esforço para conseguir que aquilo que escrevo manifeste alguma elegância. Elegância tem a ver com simplicidade” (Silva, 2007, S/p).

O tom disfórico do romance prolonga-se pelo segundo capítulo em que é apresentado Euclides Matoso da Câmara, negro, anão e homossexual. A personagem carrega em si características socialmente perturbadoras, no entanto, a sua resiliência é diretamente proporcional ao que nele surpreende. É talvez a personagem mais tranquila e feliz do romance: “Ele pareceria sempre feliz” (Agualusa, 2009, p. 35), refere o narrador. Simbolicamente, o eco repetido de “mãe, mãe, mãe” com que termina o último capítulo da segunda parte, remete para a falta da figura assumida da mãe e associa-se ao distanciamento da pátria (mátria) que esta personagem sente e que é comum a outras, como a Francisco Palmares. Esta é uma mátria tímida que não protege. Pelo contrário, a terceira parte “*Vagina dentata*”, uma criação de Anastácia, artista da burguesia carioca, que faz evocar o nome e a resistência da princesa negra homónima, acentua a agressividade e a violência de uma mátria agreste e violenta. Por outro lado, a discriminação racial e a discriminação de género são também afloradas no romance (Agualusa, 2009, p. 72).

O jogo da utopia com a distopia estabelece-se, ainda, na descrença ideológica de que, por exemplo, possa ser possível o *terminus* da opressão do regime político em Angola ou que possa ser possível um regime que passe a considerar os negros, atenuando desigualdades sociais. Em ambos os casos, a História teima em negar o direito à liberdade. As exigências de Jararaca em relação ao governo federal brasileiro (Agualusa, 2009, p. 198) encontrarão eco na realidade com a aprovação do que na ficção é o ponto 4 das suas exigências: “A introdução de um sistema de cotas para afro-descendentes [...] nas universidades”, função pública, cargos superiores e políticos⁴. Neste sentido, a narrativa parece premonitória em relação à realidade e dá sentido às palavras de Francisco Palmares: “Mesmo derrotados,

⁴ A discussão das cotas raciais no Brasil foi um longo processo político desencadeado pela realidade social brasileira, que culminou na lei n.º 12.990/14. Esta lei prevê a reserva de 20% de vagas para negros em concursos públicos federais da administração direta e autarquias.

teremos vencido” (Aqualusa, 2009, p. 226). Aqualusa cria a antecipação do crescendo dos conflitos sociais, marca quase identitária da história do Brasil e que neste momento histórico está a ser vivido com toda a acutilância.

A utopia comanda, pois, a realidade e a ficção. A luta de Jararaca reveste-se de contornos utópicos e pode ser sintetizada nas palavras de Jorge Velho, o chefe da polícia do Rio de Janeiro: “um povo da raça Brasil” (Aqualusa, 2009, p. 229). É, porém, uma utopia que não é materializada. O romance apresenta preocupações sociais e acentua a ideia de que o Brasil nunca foi descolonizado, apelando à revolta dos oprimidos, ou seja, dos negros. Esta insistência na necessidade em descolonizar o Brasil remete para a ideia defendida pela personagem do General Weissmann de que “o problema do Brasil foi ter sido colonizado por portugueses, em primeiro lugar, e pelos africanos logo depois” (Aqualusa, 2009, p. 116).

Deste modo, o romance desenvolve-se em crescendo de forma distópica. Por um lado, a relação histórica do Brasil com Portugal que contribui para o encontro (violento) entre várias raças, por outro lado, em relação a Angola, quer Francisco Palmares, quer Euclides mostram afastamento e desilusão, incrédulos quanto a uma possibilidade de democracia e sem qualquer vontade de regressarem. Finalmente, a distopia acentua-se em relação à concretização dos objetivos da revolta dos favelados encabeçada por Jaracaca. O início do romance retira qualquer ilusão de otimismo em relação ao sucesso imediato de uma revolução social no Brasil em prol da igualdade.

Esta contraposição entre identidades brasileira e africanas de língua portuguesa, neste caso, angolana, tem, pois, de ser relativizada atualmente, uma vez que, como bem lembra Seabra Pereira: “vem prevalecendo a convicção da relatividade histórica e contextual das identidades, da sua natureza pluridimensional e da sua interdependência de outras identidades” (Pereira, 2015, p. 12). João Maria André reforça que o cruzamento de culturas nos permite falar de pluralidade de mestiçagens, pois “se a identidade de um indivíduo é plural, também as suas competências culturais são plurais” (André, 2005, p. 136). Mas esse encontro plural de culturas no Brasil está associado à convivência (nem sempre fácil nem amigável) entre raças.

As ciências sociais veem a raça como o resultado de um processo pelo qual os indivíduos se juntam uns aos outros para formar coligações, fações ou unidades mais vastas. Porém, conviria lembrar que não há uma boa definição de raça. Em biologia, por exemplo, o termo tem um significado utilitário, pois serve para indicar que duas ou mais populações de uma mesma espécie apresentam uma diferenciação que merece ser assinalada. Trata-se de uma noção pré-darwiniana, quando as espécies eram consideradas imutáveis, baseando-se na visibilidade somática dos indivíduos, nomeadamente na categorização de marcadores físicos

da cor da pele, do formato do rosto, da textura do cabelo, etc. É neste quadro que se defendem, erroneamente, ideais como o de “pureza de raça”. Porém, atualmente, quer biólogos, quer antropólogos reconhecem a falta de validade científica do termo “raça” quando reportado ao ser humano. É já claro para a maioria da comunidade científica que não existem aptidões “raciais” inatas. Há muito que Ralph Ellison defendeu essa ideia de que a raça negra é um resultado cultural e não físico:

It grows out of despair. It attempts to define Negroes by their pigmentation, not their culture. What makes you a Negro is having grown up under certain cultural conditions, of having undergone an experience that shapes your culture. [...] There is our psychology and the peculiar circumstances under which we have lived. There is our cuisine, though we don't admit it, and our forms of expression. I speak certain idioms; this is also part of the concord that makes me a Negro. (Corry, 1970, S/p)

Não é, porém, fácil encontrar um termo que facilmente substitua e traduza a complexidade desta noção.

Este romance destaca, assim, o papel da raça numa sociedade hibridizada (Hall, 2003) em que o racismo biológico, mas também social e cultural, provoca marginalizações sociais, políticas e culturais.

O ano em que Zumbi tomou o rio inscreve-se, então, no que se convencionou chamar de romance pós-moderno. A interação com a história que se estabelece na narrativa em relação ao nome das personagens e relações com factos históricos levanta questões como a natureza da identidade e da subjetividade, a questão da referência e da representação, a natureza intertextual do passado e as implicações ideológicas da escrita (Hutcheon, 1996, p. 117). O relato configura-se como arquétipo do real, o que Baudrillard (1997, p. 1) chama de “hiper-real”, ainda que Linda Hutcheon refira: “we are not witnessing a degeneration into the hyperreal without origin or reality, but a questioning of what «real» can mean and how we can *know* it” (Hutcheon, 1996, p. 223).

A simulação do real está presente em cada representação como simulacro (Baudrillard, 1997, p. 6). Por sua vez, Linda Hutcheon (1996, p. 223) defende que a arte pós-moderna contesta o processo de “simulacrization” da cultura de massas. O romance contemporâneo evidencia uma complexidade patente nos vários tipos de referencialidade, podendo falar-se de “referencialidade intratextual”, “autorreferencialidade”, “referencialidade intertextual”, “referencialidade extratextual” e “referencialidade hermenêutica” (Hutcheon, 1996, p. 154). Os referentes podem, também, ser ficcionais porque são imaginários ou porque são falsos. Em *O ano em que Zumbi tomou o rio*, Agualusa parece confirmar que:

“Postmodern fiction suggests that to re-write or to re-present the past in fiction and in history is, in both cases, to open it up to the present to prevent it from being conclusive and teleological” (Hutcheon, 1996, p. 110).

Neste sentido, não se pode ignorar a evocação que se faz no romance a acontecimentos e a personalidades históricos, muitos deles relacionados com Angola. É o caso da referência às lutas da guerrilha, a Agostinho Neto, a Nito Alves, ao processo dos fracionistas em 1997, e suas consequências, o enfoque nas torturas e fuzilamentos nessa época em Angola, ao Presidente, que na narração é considerado o “Velho”, déspota e perigoso, se contrariado nos seus propósitos.

A memória funciona, assim, como instrumento que possibilita a intertextualidade e a relação entre as várias personagens e o contexto histórico que serve de pano de fundo ao romance. É através da memória que se faz a constante relação espacial e histórica entre Brasil e Angola.

Os paradoxos da pós-modernidade (Hutcheon, 1996) não permitem olhar de forma linear para este romance em que se levantam dúvidas sobre o conhecimento histórico, a subjetividade, a narratividade, a referencialidade, a textualidade e o contexto discursivo. Trata-se de uma narrativa polémica caso se pretenda estabelecer pontos de contacto com a história. Isso mesmo destacou Pires Laranjeira no seu artigo “Vale tudo?” (Laranjeira, 2002). O estudioso critica a irresponsabilidade pós-moderna em relação à verdade histórica e incoerências internas e intertextuais, bem como a visão estereotipada apresentada em algumas passagens do romance. De facto, a imagem de um Brasil resultado de miscigenação, dada através do olhar de Francisco Palmares, está imbuída de estereótipos:

um velho decrépito, pálido como um espectro, todo vestido de branco, excepto a gravata de um vermelho eléctrico. Um índio, certamente de sangue latino, como canta Maria Bethânia, tronco nu, bermudas e chinelos. Uma loura bonita, de longas pernas, alta e firme bunda africana. Uma mulata de comprida cabeleira lisa. Um homem sombrio, pequeno e magro, de cabeça chata e cabelo agastado. Dois japoneses talvez paulistanos, de mala diplomática, riso fácil. Um moleque com uma caixa de graxa a tiracolo, rosto vermelho, coberto de borbulhas, que passa por ele a cantar o hino brasileiro. Um libanês de olhar desconfiado. Caboclos. Mamelucos. Cafuzos. Sararás. [...] Parece-lhe, a rua, um festival de raças. Todas as cores em promoção. (Aguilusa, 2009, p. 180)

Esta miscigenação poderia ser entendida como uma mais-valia, mas as elites são apresentadas no romance como defendendo que o problema do Brasil é precisamente o hibridismo (Bhabha, 1994), graças à mistura de raças. Assim, o sentir-se brasileiro, sentimento transversal à raça, não se verifica, a assimilação

não se concretiza, florescendo várias *pátrias* dentro de uma pretensa pátria: “Alguns de nós se descobriram negros porque não os deixam ser brasileiros” (Aqualusa, 2009, p. 230).

José Eduardo Aqualusa sintetiza a miscigenação brasileira da seguinte forma:

Busco no Brasil aquilo que ele tem de africano. [...] O povo é alegre e isso se deve muito à influência africana. A África evitou que os brasileiros se contaminassem pela melancolia portuguesa. O Brasil tem um pé na África e o outro na Europa. É a sùmula dos dois mundos. Pena que muitos brasileiros não tenham descoberto esse fato. O pior do Brasil são suas elites. Elas desprezam tudo o que é brasileiro e popular. (Giron, S.d., S/p)

Ora, a construção do Brasil não pode ser dissociada da mole popular e do papel que os africanos detiveram desde o início da escravatura. Como refere, ainda, José Eduardo Aqualusa, em entrevista:

O Brasil ainda é um país moldado na escravatura, igual à África. O Brasil tem uma África dentro de si e às vezes não lhe dá atenção. [...] Negro e pobre são condições que se confundem no Brasil. Não se criou aqui, como em Angola, uma elite negra. A gente repara nessa desigualdade no dia-a-dia, na relação entre as pessoas, e até mesmo na cultura. [...] Enquanto não enfrentar o problema e não der maior participação aos negros, o Brasil não terá se descolonizado. O Brasil é colônia. (Giron, S.d., S/p)

É um Brasil constituído também pelo “povo negro das favelas. O povo escravizado, cuspidor, humilhado ao longo dos séculos, as vítimas do capitalismo colonial” (Aqualusa, 2009, p. 131). A referência implícita a Portugal como responsável pela situação de fracasso social do Brasil pode ser rebatida. Se considerarmos que os portugueses foram aqueles que “combateram sem vontade / contra a vontade dos outros / e mataram / e espancaram / incendiaram queimaram ceifaram e deceparam / deitaram fogo a choupanas / sem saber serem humanas”, a verdade também é que se “uns foram voz de metralha / voltaram outros mortalha” (André, 1999, p. 58).

No entanto, não há como negar a herança escravagista que começou ainda no século XV:

A colonização portuguesa, fundada no escravismo, deu lugar a um espaço económico e social bipolar, englobando uma zona de produção escravista, situada no litoral da América do Sul e uma zona de reprodução de escravos centrada em Angola. Desde o final do século XVI, surge um espaço aterritorial, um arquipélago lusófono composto dos enclaves da América portuguesa e das feitorias de Angola. (Alencastro, 2012, p. 9)

Crê-se que de 1451 a 1870 foram desembarcados nas Américas mais de 10 milhões de escravos (Alencastro, 2012, p. 69). Se entre 20 a 40% morriam na travessia do Atlântico, isto pode significar que mais de 13 milhões de africanos nessa altura foram feitos escravos, sendo que o maior número partiu de Angola (Alencastro, 2012).

Estão, assim, criadas as condições para o hibridismo no Brasil. Surge um “novo género humano” (Ribeiro, 1996, p. 19), pois, foi “desindianizado o índio, desaffricanizado o negro, deseuropeizado o europeu e fundindo suas heranças culturais” (Ribeiro, 1995, p. 13). Esta situação é propícia a uma utopia de um “não-lugar”, de um lugar que serve de ponto de encontro de confluências. Trata-se da transitoriedade de um “não-lugar” africano, que “pretensamente retrata, no Rio de Janeiro, a vida real pela ficção e extrapola o espaço narrativo, embora se mantenha ficcional” (Dutra, 2006, s/p). Deste modo, “Aqualusa busca a transitoriedade do «não-lugar» para tecer uma narrativa em que concatenam fatos verídicos que podem ser colhidos, como ele, por sinal, fez em notícias de jornais” (Dutra, 2006, s/p).

Este parece ser um romance que tenta através do recurso à paródia e à intertextualidade⁵, aqui e ali, desconstruir a própria história. A autorreflexividade apresenta-se parodiada, as personagens são apenas aparentemente recognoscíveis, o enraizamento na realidade política, social e cultural é apenas um desconstruto para subverter a realidade presente, de forma ideologicamente empenhada, através da ficcionalidade. Esta autorreflexividade está presente no romance de Aqualusa pelas múltiplas focalizações que relativizam a verdade única, e em que um espaço e um tempo se encaixa dentro de outro e assim sucessivamente. O jogo com o cronótopo é uma preocupação, abrindo cada capítulo com referência ao espaço e ao tempo. Um espaço que oscila entre o Rio de Janeiro (maioritariamente) e Luanda, um espaço oscilante, no Rio, onde se movem ora os favelados, ora os cidadãos com dinheiro.

O romance pretende dessacralizar a noção tradicional de pátria, para isso um dos recursos recorrentes é a paródia. É uma paródia amarga porque toca em temáticas socialmente sensíveis e cujas feridas ainda estão abertas, como a subjugação e discriminação dos negros no Brasil e a falta de liberdade em Angola. Aproveitando símbolos nacionais (Palmares, no Brasil, e o Presidente em Angola), o jogo que se estabelece com o leitor e a referencialidade ao mundo extratextual é arriscado. Não podemos, porém, esquecer que a ficção “é um género

⁵ Há vários momentos de jogos de intertextualidade. Veja-se, por exemplo, a dupla intertextualidade do poema “Agora”, de Adão Ventura (Aqualusa, 2009, p. 197) com “Nevoeiro”, de Fernando Pessoa.

que não tem intenção de enganar o leitor. Fala do triunfo da *semiosis* em relação à *mimesis*” (Riffaterre, 1990, p. 17).

Veja-se o exemplo do *rap* escrito por Jacaré, em que são evocadas figuras da luta pela igualdade social, reapropriando-se e transmutando versos do Hino Nacional: “O Pátria amada! Dos filhos deste solo mãe gentil, / Pátria amada, meu Brasil” (Aqualusa, 2009, p. 83). Este final irónico contrasta com a forma como o Brasil trata os negros e enfatiza a vontade de aqueles que são marginalizados poderem contribuir para a construção do Brasil.

A paródia, enquanto modalidade de transtextualidade, pela sua repetição e diferença, reconhece e produz os modelos que ela contesta, assegurando a sua continuidade e valorizando-os indiretamente. Ela consiste, assim, numa mistura paradoxal de dependência e independência, de homenagem respeitosa e de distância irónica em relação à tradição. Para além de um modo de autorreferencialidade, é “uma das formas mais importantes da moderna autorreflexividade; é uma forma de discurso interartístico” (Hutcheon, 1989, p. 13). A paródia exige, pois, um distanciamento irónico e crítico. Deste modo, é à luz da ironia que têm de ser lidas afirmações como: “Tu sabe, maluco, o homem nasceu lá na África. No princípio só tinha pretos no mundo. Depois alguma coisa deu errado e apareceram os brancos, raça degenerada, de cabelo fraco, com uma pele tão frágil que mal suporta o sol” (Aqualusa, 2009, p. 112).

O romance inicia-se com o caos. Este clímax vai sendo desfeito e volta em crescendo até quase ao final do livro. Um final que em parte é feliz, pois os objetivos da revolução foram parcialmente conseguidos, permitindo que o Brasil mudasse muito (Aqualusa, 2009, p. 251). Aliás, como acrescenta Euclides, o jornalista, “Não há finais felizes, mas há finais que anunciam tempos melhores” (Aqualusa, 2009, p. 252). De facto, a música de Martinho da Vila, que encerra o romance, coloca em destaque a impossibilidade de um Brasil homogéneo, onde impera a miscigenação.

Concluindo, este “romance de tese” (Lucas, 2008) questiona as inter-relações entre os espaços e tempos de uma história do Brasil e Angola, tendo por pano de fundo Portugal. Estes países têm em comum muitos encontros sociais, culturais e raciais.

Enquanto género onde melhor se lê a estrutura de uma sociedade, *O ano em que zumbi tomou o rio* traduz neste caso não apenas a realidade social, mas deforma e idealiza a vida social real. A apropriação de personagens históricas para o domínio da ficcionalidade é característica que se enquadra nos preceitos do Pós-modernismo. A intenção do autor parece ser a de criar um texto trans-temporal. Para isso, é necessário distanciar o texto da história. A deformação

dessa realidade extraliterária com mistura entre referências históricas e ficcionais estará ao serviço desse propósito? Queremos acreditar que sim.

Resumindo, a literatura é verosimilhança, é a impressão da verdade e a impressão do real e não a própria verdade ou o próprio real, como já referiu Todorov (1992). O romancista tem a liberdade, ao contrário do historiador, de ir além do factual e de se debruçar sobre os pormenores e mostrar que nunca há apenas uma verdade, mas verdades.

Foi sobretudo Linda Hutcheon quem melhor definiu a relação da Pós-modernidade com o passado, com o interesse pela História, bem como pela paródia e pela ironia. Aliás, essa relação com o passado faz-se maioritariamente através da paródia (Hutcheon, 1996), como se constata neste romance. A natureza metalinguística da paródia, associada à transtextualidade (Genette, 1982), torna-a “uma das formas mais importantes da moderna autorreflexividade; é uma forma de discurso interartístico” (Hutcheon, 1989, p. 13).

Há um oceano que separa Brasil, Portugal e Angola. Uma trilogia que está presente não apenas na obra do escritor, mas na sua própria afirmação pessoal como afro-luso-brasileiro (Giron, S.d.). Ao contrário de outros romances do autor, como *A Estação das chuvas*, *O ano em que Zumbi tomou o rio* é um libelo ao otimismo, aliás como refere a personagem Euclides: “Nós angolanos, somos otimistas. Os pessimistas já se suicidaram todos [...]. O pessimismo é um luxo dos povos felizes” (Aqualusa, 2009, p. 141).

Referências bibliográficas

- Aqualusa, J. E. (2009). *O ano em que Zumbi tomou o rio*. Lisboa: D. Quixote.
- Alencastro, L. F. (2012). *O tratado dos videntes: formação do Brasil no atlântico sul: séculos XVI e XVII*. São Paulo: Companhia das Letras.
- André, C. A. (1999). Um país feito raiz. In C. A. André et al. (Eds.), *Abril 25* (pp. 54-61). Leiria: Governo Civil do Distrito de Leiria / Galeria 54 Arte Contemporânea.
- André, J. M. (2005). *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagens em tempos de globalização*. Coimbra: Ariadne Editora.
- Dutra, R. L. (2006). O dia em que um angolano viu o rio. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, IV (XVI).
- Bakhtin, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Baudrillard, J. (1997). *Simulacra and simulation*. Michigan: University of Michigan Press.

- Corry, J. (1970, 12). Profile of an american novelist, a white view of Ralph Ellison. *Black World*. Recuperado de <http://www.english.upenn.edu/~afilreis/50s/corry-on-ellison.html>
- Genette, G. (1983). *Palimpsestes*. Paris: Éditions du Seuil.
- Giron, L. A. (S.d.). José Eduardo Agualusa: O Brasil é colônia. *Revista Época*. Recuperado de <http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT808282-1666-1,00.html>
- Laranjeira, J. L. P. (2002, 26/6). Vale tudo? *Jornal de Letras*, 828, 23.
- Hall, S. (2003). A questão multicultural. *Da diáspora: identidades e mediações culturais* (pp. 51-100). Belo Horizonte: UFMG.
- Hutcheon, L. (1989). *Uma teoria da paródia*. Lisboa: Edições 70.
- Hutcheon, L. (1996). *A poetics of Postmodernism – history, theory, fiction*. London/ New York: Routledge.
- Jouve, V. (1999). *La poétique du roman*. Reims: Sedes.
- Lucas, R. (2008). *O ano em que Zumbi tomou o rio* ou a utopia revolucionária das favelas. *Cronos*, v. 9, n. 1. Recuperado de http://www.periodicos.ufrn.br/cronos/article/viewFile/1793/pdf_40
- Melo, F. J. S. (2006). Personagens diaspORIZADAS de José Eduardo Agualusa em *O ano em que Zumbi tomou o Rio*. *Letras de Hoje*, 41 (3). Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/625/456>
- Pereira, J. C. S. (2015). *O Delta literário de Macau*. Macau: Instituto Politécnico de Macau.
- Ricoeur, P. (S.d.). *Do texto à ação — Ensaaios de hermenêutica II*. Porto: Editora Rés.
- Ribeiro, D. (1995). *O Brasil como problema*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Ribeiro, D. (1996). *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ricoeur, P. (1991). *Ideologia e utopia*. Lisboa: Edições 70.
- Riffaterre, M. (1990). *Fictional truth*. Baltimore/London: The Johns Hopkins University Press.
- Silva, H. T. da (2007). José Eduardo Agualusa: “Não sinto necessidade de escrever como de fazer amor” (entrevista). Recuperado de <http://comunidade.jn.pt/blogs/jnverao/archive/2007/08/13/jos-233-eduardo-agualusa-quot-n-227-o-sinto-necessidade-de-escrever-como-de-fazer-amor-quot.aspx>
- Todorov, T. (1992). *As morais da história*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Relações Brasil/Portugal no discurso de configuração das fronteiras coloniais: um caso de Mato Grosso

OLGA MARIA CASTRILLON-MENDES

Universidade do Estado de Mato Grosso / Cáceres

Proponho, neste texto, refletir sobre o discurso presente nas cartas de dois capitães-generais do século XVIII, em Mato Grosso. Tais atores sociais podem ser considerados como figuras ‘fronteiriças’ da época: Rolim de Moura, o primeiro deles¹, responsável pela fundação estratégica de Vila Bela; e Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, quarto na ordem dos governantes coloniais, balizador dos principais pontos de segurança na linha de fronteira, dentre eles Vila Maria do Paraguai (hoje Cáceres, Mato Grosso, Brasil). São, aqui, considerados viajantes singulares, formados dentro dos rígidos padrões militares e voltados exclusivamente para os interesses da Corte Portuguesa. Encaramo-los como “figuras talhadas”, com base no pressuposto de que “talhe” é sinónimo de “porte”, que no texto oficial aparece como de “profunda erudição e perfeição de espírito”². Acima de tudo, são administradores coloniais nomeados para funções específicas, exercendo, ao mesmo tempo, papel de cientistas. Além de exímios observadores, mapearam e estudaram cada movimento do espaço percorrido, solidificando a estratégia política de administração. Desta forma revisitados, podem trazer-nos acontecimentos que dão conta da importância geopolítica e histórica de Mato Grosso, no século XVIII.

Nesse contexto, a formação de vilas e povoados é uma questão de traçado da fronteira. Ernesto Borges, prefaciando a obra de Luis-Philippe Pereira Leite

¹ O “dogma” de primeiro capitão-general é discutido por Paulo Pitaluga Costa e Silva (1998). Seu estudo comprova que Gomes Freire de Andrade, governador da Capitania do Rio de Janeiro, administrou interinamente a Capitania de Mato Grosso, entre a sua criação (9/5/1748) e a posse de Rolim de Moura (17/1/1751). Cf. Costa e Silva, 1998.

² Cf. Universidade Federal de Mato Grosso, 1982.

(S/d), escreve que as vilas eram criadas por razões estratégicas dentro do “vazio geográfico” da colônia, como base do fato que o futuro viria autorizar a invocação e aplicação do princípio jurídico do *uti possidetis*, segundo o qual Portugal continuaria possuindo como possuía, no mesmo lugar de sua posse. Significa dizer, o lugar da diplomacia produzindo o efeito legal: o princípio constituidor de direito impele a conquista para o interior, gerando a maior penetração de que se tem notícia, e a ocupação da mais vasta área de terra do continente americano.

Para refletir sobre o espaço dessa fronteira oeste brasileira, tomo a cidade de Cáceres, em Mato Grosso/Brasil, como foco das discussões, que solidificou a presença colonial portuguesa, a partir da sua fundação, em 1778, após o acordo político do Tratado de Madri (1750). Vila Bela, às margens do rio Guaporé, passa a ser a primeira capital, e Rolim de Moura, o primeiro capitão-general, como já referimos, num estudo anterior que trata da correspondência oficial entre a Corte e a Colônia³. O plano estratégico que coloca Cáceres como o encontro de caminhos entre Cuiabá e Vila Bela da Santíssima Trindade e que determina o processo de apropriação. Dessa forma, se configura política e socialmente o espaço geográfico de Mato Grosso, e nos coloca perante reflexões e análise de discursos que nos constituem historicamente.

Viajantes, Escritura e Movimento

Atraídos pela “sedução do outro”, Janaína Amado escreve que os viajantes desse período podem ser vistos como aqueles que se assumiram no papel de indivíduos úteis aos interesses do império português, ao mesmo tempo em que são levados por um ideal de notoriedade e enriquecimento rápido (Amado, 1997, p. 48). Eles facilitavam a conquista pelas informações sobre os costumes, a geografia, a forma de organização dos povos, visando não só a construção, posse de terras e primeiras medidas administrativas, mas a consolidação de um sistema colonial.

João Antônio Neto, apoiando-se em Almir de Andrade, diz que tivemos no período inicial da história do Brasil, cinco tipos de observadores sociais que, no caso específico do nosso estudo, podem ser vistos como os re-elaboradores dos efeitos de sentidos que correspondem ao fazer na colônia: o informante, empenhado em manter a Coroa Portuguesa em dia com os acontecimentos; o missionário, visando a fins religiosos e de catequese; o aventureiro, que enfrentava os perigos da terra à procura de sensações novas; o narrador, preocupado com a escritura dos acontecimentos; e o naturalista, dedicado aos estudos científicos da natureza (Neto, 1982).

³ Cf. estudos de minha lavra sobre o discurso colonial das cartas e instruções (Castrillon-Mendes, 2000).

Vemos essa caracterização como práticas sociais da época. Em maior ou menor grau de adaptação ou submissão à Metrópole, elas constituem traços de discursividade que configuram o imaginário da terra pelo muito de ficção e exotismo/barbárie dos primeiros relatos e/ou de cientificidade e oficialidade dos últimos.

Podemos ler, utilizando, ainda, Janaína Amado (1997) a caracterização desses observadores como “intermediários” de um processo de aproximação de dois mundos. São usados para a política de informação da Coroa, que podia ser de prestação de contas, de espionagem, de cartografia ou de relatos de viagem. Enfim, os artífices do nascimento do Brasil, com posições e objetivos previamente fixados. Em qualquer dos casos, são figuras significativas da nossa proto-história e contam sobre o nascimento de uma nação: conformam os limites do que vai ser o Brasil a partir dos seus curiosos⁴ relatos.

Sérgio Buarque de Holanda traça o roteiro das primeiras viagens, “que se faziam sem ordem e sem época determinada” e nas alterações do itinerário de modo a vencer as partes encachoeiradas dos rios (Holanda, 1994, p. 143). Movimentos que o tempo e a experiência determinavam. Lenine Póvoas relata que “o grande leque hidrográfico corre todo para o rio Paraguai, o principal desse complexo sistema potamográfico, verdadeira calha que coleta todas essas águas para levá-las ao rio Paraná, que as descarrega no Prata” (Póvoas, 1995, p. 59). Uma via aquosa em que se constrói o lugar das (im)possibilidades, sinalizadas pelos interesses políticos e de administração, ou uma passagem que define uma região ainda indefinida pela vastidão dos rios e sangradouros⁵ naturais que dão origem ao pantanal.

Assim surge Mato Grosso, tanto pelo movimento das conquistas, como pelos discursos produzidos que se interpenetram para apagar memórias existentes e construir outras. Os comentários e descrições produzem os efeitos de sentidos que dão vantagem política ao colonizador, facultados que estão para ocupar e sustentar a posse. Há, portanto, uma força retórica determinada pelas formas dos discursos que traçam mapas e percursos humanos, estabelecendo os padrões de relação colonizador/colonizado na base da apropriação e da criação de novos espaços de sentido.

Virgílio Correa Filho (1959), historiando sobre a formação de Mato Grosso colonial, escreve que os capitães-generais eram individualidades que sabiam atuar

⁴ A curiosidade dos relatos está no fato de eles serem tecidos discursivos sobre o Brasil, construindo e traçando diferentes “gestos de interpretação” (Orlandi, 1996) no movimento da conquista e constituindo acervos que administram os ‘gestos de leitura’ (Pêcheux, 1994) de/para nossa história.

⁵ Sangradouro é uma denominação comum para o movimento das enchentes dos rios que *sangram* para fora do seu leito. Nomeia uma avenida que conflui com o rio Paraguai, em Cáceres, construindo o espaço de elaboração da memória discursiva.

com “descortino e exemplar dedicação”, conforme as conjunturas, que raramente poderiam aguardar as difíceis comunicações com Lisboa, pois acostumados com as estreitezas dos domínios portugueses se sentiam “esmagados” pela capitania “tão vasta, tão inculta”. Desta feita, seus atos representam a extensão da voz do centro polarizador das ações. Ao funcionar como substituto da palavra do rei, representado nele, institui-se, discursivamente, como espaço do diferente, afetado por outra ordem do real. De modo ambíguo, ao ser nomeado para o cargo, passa a falar em nome do rei ao mesmo tempo em que é o vassalo leal, com poderes limitados pela Instrução e pela própria formação⁶. Explica-se, assim, que, no discurso político, a fala do representante se caracterize por uma retórica de apropriação: o sujeito se transforma naquele do qual ele ocupa o lugar, dadas as condições que o legitimam (Orlandi, 1987).

O esforço de manter o movimento na fronteira é conveniente para enfraquecer o outro lado confinante. De certa forma parece ser o que funciona como estratégia. Ao governador cabe assegurar a frequência dos atos pela navegação, utilização dos rios e trânsito de canoas que caracterizam o movimento da conquista. Significa dizer que sobre os seus ombros recai o encargo (obrigação) de cumprir tais determinações, frutos de cláusulas tácitas dos acordos.

Tal funcionamento se presentifica no movimento de apropriação dos espaços. Nas povoações que vão surgindo, o cuidado está no armamento dos homens para conter o avanço do outro “com vigor”, procurando que andem quanto possível exercitados e disciplinados. A ordem é o método de manutenção do poder. Os locais se transformam pelas construções das fortalezas de defesa (Príncipe da Beira, no Guaporé), pelos presídios (Miranda e Nova Coimbra, na parte sul), estruturas que fixam o lugar e a memória.

Essa condição faz pensar que a constituição da fronteira é, acima de tudo, ato de legalidade política. É algo a ser respeitado pela eficácia do imaginário. Entretanto, não se respeitaram os “tratos” em todo o processo de manutenção dos limites das posses das terras conquistadas. O (des)respeito aparece a partir das evidências e da trama dos relatos.

Por isso, Luís de Albuquerque se destaca, pois levou o exercício da diplomacia em todas as suas extensões, o que lhe valeu as glórias de anexar à cartografia nacional a maior extensão territorial conquistada no período colonial, conforme reza em sua Carta a Pombal: “[...] seria hum prejuizo certo e muito consideravel o estabelecer huma obra semelhante que deve ser de solidez e duração num sitio que inundará completamente nas cheias grandes” (Correspondência.

⁶ Sobre a figura dos capitães-gerais ver, dentre outros, Freitas Barros (1952); Mendes (1981); Moura (1982); Freyre (1978) e Amado & Anzai (2014).

UFMT, 1982), que produz um deslizamento do que é prescrito pela Instrução. Conhecer dá, ao administrador, o status de também poder legislar, dentro dos limites que lhe é preceituado, criando um espaço fechado entre dois pontos geograficamente distantes.

Estar na fronteira, portanto, não é só estar nos limites geopolíticos de uma região. Faz surgir uma nova figura: a do administrador colonial que desloca a ação para a de soberano. O seu dizer passa pela experiência vivenciada e sobre os fatos que reclamam sentidos. Estes, afetados pelo real da colônia, derivam para outros lugares. Daí termos o administrador sujeito ao juridicamente determinado pela Instrução, que produz o efeito de sustentação mútua dos discursos produzidos na colônia, como podemos observar nos recortes das Instruções recebidas por Luís de Albuquerque:

1. [...] um dos seus objetos he instruir o governador de Matto Grosso sobre as cautelas que deve tomar contra as infestaçoens daquella pernicioso sociedade.
2. [...] achara V. S. tudo o que deve obrar para conciliar a amizade e confiança dos indios da margem oriental do Guaporé e dos Paiagaz e para civilizar e atrahir os indios silvestres.
3. [...] e como a execução deste plano he de uma grande importância para a segurança e fortaleza da Capitania de Matto Grosso...
4. V. S. verá as pozitivas ordens que deve seguir não somente para se conservar na posse em que nos achamos [...] mas na ocupação de toda margem oriental do rio Guaporé [...] (Correspondências, 1982, grifos meus).

Aqui se presentifica o “permitido” para a organização do plano mantenedor da segurança e fortaleza da Capitania de Mato Grosso. A estratégia administrativa tem dupla função: conservar o que já está tomado/conquistado e avançar. A necessidade das conquistas concorre para o equilíbrio de forças entre as duas potências ibéricas. O avanço de um lado, referenda, tacitamente, o avanço do outro. O plano é de estratégia administrativa que se dá em nível de mundo globalizado, cuja discursividade está pertinente com o projeto do dominador, mostrando o que parece estar silenciado, como na expressão “perniciosa sociedade”, cujo abafamento será possível pela “amizade e confiança” (para civilizar). Reforçam o argumento, o plano e a vigilância para se manter, fortificar, ocupar e conservar a posse.

As providências, portanto, ultrapassam as ordens recebidas, o que fortalece o argumento a favor do mesmo objetivo, do mesmo fim pretendido, expresso na Instrução, que é o de “aumentar e fortalecer” o domínio da terra conquistada.

Tais considerações não de ser próprias e adequadas aos fins de delimitação, pois são produtos dos discursos dominantes, portanto, historicamente determinados. Os operadores argumentativos (não só, mas), presentes nas Instruções a Rolim de Moura, continuam a exercer, nas de Albuquerque, efeitos de sentidos semelhantes, mantendo as “positivas” determinações no processo de manutenção da posse.

Desta forma, a ação é encadeada pelo mecanismo jurídico da Instrução que estabelece o regimento burocrático, lugar de poder específico, fundamental no momento. Na colônia, se instaura o olhar do administrador que, além de tudo, explora. Na Corte, se estabelece a posição do colonizador, que unicamente preserva os interesses do Estado absolutista. O administrador colonial é submetido à autoridade superior e também se constitui autor de atos que lhe são outorgados, com restrições. Posição que se pauta numa certa contradição entre a liberdade de agir e a coerção expressa pela Instrução. Ao mesmo tempo em que a ele é dado o livre arbítrio, assujeita-se, submissamente. Não se discute a ordem, embora esteja passível de abrigar novos dados estes, frutos dos estudos e anotações em campo.

O discurso dos administradores coloniais permite, então, verificar esses dois momentos, ou seja, duas posições: a) de quem recebe a ordem e b) de quem age investido dela. Quem manda tem o olhar de fora. Decide sobre o que está posto nos mapas e dito nos relatos. Quem recebe está tomado pela realidade construída socialmente, em contato, filtrada pelo olhar do observador que une o trabalho da imagem da terra, da geografia, com as próprias experiências. Executa na condição de súdito, ao mesmo tempo em que, participando da ação, se constitui senhor absoluto dos atos redistribuídos na colônia. Constrói-se, assim, uma representação de ambiguidade. Ao mesmo tempo em que produz mecanismos de apagamento do processo histórico da colonização, pelo olhar do administrador da colônia, ativa a memória dessa mesma colonização, pelo aparato das ordenações jurídicas, que cristalizam as relações de desigualdades e de conflitos.

Um segundo recorte parece reafirmar essa posição. Surge outro sentido a partir de uma prática política instaurada pelo gesto de interpretação inscrito na materialidade do texto. Os sentidos se sedimentam na forma de memória discursiva, que dá o efeito de algo já dito, ou previamente construído, como na relação entre os dois poderes que falam de dois lugares diferentes, como nas seguintes sequências discursivas:

1. Fareis frequentar, quanto possivel a navegação e pesca do rio Guaporé, para que não tome vigor com a negligência da nossa parte, a pretensão

em que tem entrado os espanhóis de assenhorear-se delas. (Instrução da Rainha para Rolim de Moura).

1. Pelo que me parece que o meio mais eficaz, mais próprio às circunstâncias presentes, e mais convenientes deste estabelecer, e aumentar o Mato Grosso, é usar Sua Majestade com ele o que usou com o Rio Grande e Santa Catarina, pois é também fronteira... (Carta de Rolim a Corte Real. Cuiabá, 27/6/1751).
1. ... solicitar que alguns outros moradores se vão estabelecer permanentemente junto daquele lugar, para que com mais comodidade possa subsistir a utilíssima fundação que o mesmo Senhor tem determinado que nele se erija” (Carta de Albuquerque ao Marquês de Pombal. Rio da Madeyra, 12/2/1774); (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (1982), grifos meus).

O discurso vigente determina a relação política, jurídica e ideologicamente marcada. Os administradores argumentam tendo em vista a relação com a pessoa de quem se fala, ou seja, Sua Majestade, o rei. Discutem planos, estratégias de ação política para estabelecer, assegurar e dilatar as terras. Há respeito e observância dos preceitos legais na condição de súdito (aquele que cumpre, mas ao mesmo tempo, opina, sugere), enunciando-se de um lugar hierarquicamente inferior, como nas expressões “pelo que me parece”, “julgo ser próprio”. O rei faz acontecer “quanto possível”, resguardando a posição de supremacia, inibindo as pretensões internas ao interesse da metrópole. Vale a fixação, a frequência, o movimento na terra, para que os mandatários não corram o risco da “negligência”. O que é dito tem evidência (compara-se com estratégias já utilizadas em outro lugar) e é relevante, “conveniente e próprio às circunstâncias”, e confere permanência ao lugar da fundação – ações úteis para a subsistência do plano estabelecido.

Assim, o jogo verbal é constitutivo do discurso que funciona pelas projeções imaginárias das intenções das partes. No seu conjunto, são direcionadas para o mesmo fim: estabelecer e aumentar a geografia; garantir a navegação dos rios e fixar povoamento. São, assim, marcas de um discurso preciso.

Considerando-se as grandes distâncias, dificuldades de comunicação, imensidão territorial, nota-se, na posição de Rolim e de Albuquerque, o olhar do administrador desliza no/do explorador que se posiciona, deslocando-se do que está preceituado, como mostram as formulações: “pelo que me parece que o meio mais eficaz”; “estabelecer e aumentar o Mato Grosso”; “solicitar moradores” para comodidade.

Duas ocorrências aparecem como importantes. Na primeira, o modo de referir à manutenção da parte lusa (navegação, pesca do rio), difere da pretensão estabelecida pelos administradores (usar de estratégias já conhecidas, povoar com gente, fortificar). É o mesmo agente do governo falando, mas de lugares distintos. Daí o deslizamento que dilui o efeito do confronto. As construções subordinadas em “para que não tome vigor”; “pelo que me parece”; “para que com mais comodidade”, apresentam o lugar do deslize, não preenchido na superfície do texto.

A segunda ocorrência é de correlação: entre o pedido da Instrução (“fareis frequentar”, “a pretensão”) e a explicação do governante na Carta (“pelo que me parece”, “mais eficaz”, “mais próprio”). Estabelece-se uma relação de causa/efeito entre os termos, na qual as ponderações parecem expressar (assegurando) a necessidade de manutenção dos objetivos pré-determinados.

Desta forma, o que aparece nas formulações são as marcas de um discurso que sustenta a hipótese do administrador e enfatiza os seus argumentos, determinados pelas condições de produção dominantes. Tais relações de sentido constituem o jogo da correspondência (Cartas daqui e Instruções de lá), cujos argumentos devem ser o mais adequado para o cumprimento do plano estabelecido no documento legal. Direção que confere ‘status’⁷ ao súdito, fiel vassalo do rei, revestido do dever de cumprir as determinações “próprias às circunstâncias presentes”. Aliança que forma o espaço de sentidos deste lado do Atlântico.

Fronteira e mobilidades do/no discurso

Para discutir a questão da fronteira tomo o assunto na bipolaridade abordada por Pêcheux (1994), das fronteiras visíveis e invisíveis. A primeira tornada possível pelos traçados, hierarquias, posições, gestos de diplomacia do discurso oficial, “tecido com referências aos textos fundadores e com fragmentos de memória coletiva, através dos quais o ‘nós’ do povo se dirige a si mesmo”. A segunda, pelos efeitos engendrados pelo discurso oficial que “ao repetir o que todos sabem, permite calar o que cada um entende sem o confessar”.

A invisibilidade garante a eficácia do poder hegemônico da metrópole. Na relação das duas ordens do real, da língua e da história, e do sujeito com a história, compreende-se como se dá a configuração específica do Brasil.

A etimologia nos ensina que o sentido primeiro de fronteira significa algo que se coloca “defronte de”, substantivado do adjetivo “fronteiro”. Portanto, um sentido genérico. O termo aparece dicionarizado como derivação da palavra latina “frontarius” (‘à frente de’, ‘à testa’). Uma qualidade que se liga ao nome para significar

⁷ Tomamos a palavra sob o ponto de vista de Courtine e Haroche (1988, pp. 52-3) de representação do poder.

o ato de se manter em tensão, como estiveram as duas potências conquistadoras da América colonial. Separadas apenas por uma linha imaginária que dividia as posses e por “tratos”, que são a escritura do jurídico, as fronteiras adquirem um estatuto preciso nos limites que definem as marcas/marcos nos terrenos.

As comissões demarcadoras procuram interpretar no terreno os objetivos dos delimitadores. Constituem a parte técnica que, no caso das nossas fronteiras, ofereceram dificuldades de interpretação ao se depararem com os acidentes naturais como rios, campos alagados dos pantanais, que serviram de base para a delimitação. Nesta fase, são colocados os marcos, de valor jurídico e alcance político⁸, com efeitos que se esperavam fossem permanentes.

O marco do Jauru, símbolo desse Tratado, cujo monumento encontra-se assentado na praça principal da cidade de Cáceres, ostenta em uma de suas faces a memória dessa discursividade: “a justiça e a paz se oscularam” (*Iustitia et pax osculatae sunt*). Duas formas do real existente marcam o lugar de memória simbolizado pelo entendimento e pelo marco/monumento: o rio (Jauru, na época, o balizador do Tratado), delimitando a fronteira natural e o discurso (Tratado) que transforma a posse em matéria de legalidade política e administrativa.

A fronteira constituída pelos movimentos gera princípios, sendo o mais importantes deles o do *uti possidetis*, como visto anteriormente, e das fronteiras naturais propostos pelo Tratado de Madri, pensado como confinamento tenso entre povos. Antes de ser um dado eminentemente geográfico, fronteira pode ser, também, um dado econômico, como salientado por Elisabeth Siqueira (1990): “Por isso Portugal vislumbrava, através de Tordesilhas, a possibilidade de futuramente vir a obter riquezas destas regiões até então desconhecidas”, visto, assim, como algo que se completa, define e especifica o país, assegura o instinto de propriedade tão natural e imperioso nos povos, como nos indivíduos. E enquanto movimento de conquistas diplomáticas, faz-se nos limites que, naturalmente, os homens põem entre si.

Podemos dizer que no nosso material de análise, a fronteira está entre a legalidade e a ilegalidade. Pré-existe antes de ser nomeada e quando registrada em forma de lei, atesta o que já está tomado pelo homem. Daí o princípio norteador do Tratado de Madri, que por muito tempo serviu de base para os que o sucederam. De um lado, o instrumento jurídico, o documento legal; de outro, o dizer da Instrução régia:

⁸ O político pensado não em nível de formulação, que reporta à mera ação política, mas em nível de constituição do discurso (cf. Lagazzi-Rodrigues, 1998). Compreendido discursivamente, o sentido do político é sempre dividido (cf. Orlandi, 1998).

[...] deveis não só defender as terras que os meus vassalos tiverem descoberto e ocupado e impedir que os espanhóis se não adiantem para a nossa parte; mas promover os descobrimentos e apossar-vos do que puderdes e não estiver já ocupado pelos espanhóis... (Instrução da Rainha para Rolim de Moura – Correspondência, UFMT, 1982, grifos meus).

Como entender essa (i)legalidade instaurada? A própria materialidade do discurso inscreve o (des)respeito. Não só defender, mas (principalmente) avançar os limites. Determinação legal que constitui uma das primeiras medidas administrativas tomadas no Brasil na fase da busca de sua identidade. Faz-se sobre via unilateral e forma o elo invisível da conservação da nossa unidade, sendo a língua o forte instrumento de dominação que, ao lado da religião, construíram um império sobre o já existente.

Desta forma, tomamos aqui Goes Filho, que vê a fronteira como resultado de diálogo entre o bandeirante e o diplomata: um ocupava o território que, na prática, não tinha dono; outro, legalizava a penetração através de um acordo. Ambos serviam o Estado (Goes Filho, 1999, p. 310). E, citando Cassiano Ricardo, retoma a idéia de “fronteira móvel”, relacionando fronteiras com o movimento das bandeiras⁹, quando todos os tratados referentes a limites entre o Brasil e os países hispano-americano estão ligados ao bandeirantismo que levou nossa fronteira para o Oeste. Desta forma, não se pode falar em fronteira, sem o argumento do movimento da penetração histórica.

Priscila Faulhaber (1992) critica os saberes sobre a fronteira que envolve diferentes cânones de produção de sentido. Faz, a partir daí, uma interpretação das concepções dos limites sociais dos discursos sobre a construção nacional. Isso nos leva a pensar que estudos dessa natureza formulam questões da autonomia territorial, observável pelo jogo da língua, pela textualidade e pela existência da fronteira no imaginário.

Assim, a corte portuguesa determina, e o administrador assegura, através da instrução e da ação humana, a manutenção da fronteira e os sentidos da colonização. Nesse espaço simbólico, é possível apreender o lugar da ideologia materializada na história, a textualização do político no gesto de interpretação de que fala Eni Orlandi (1996, p. 19).

Desta forma, na troca de correspondências entre o poder central constituído na Metrópole e os governantes fixados na colônia, é que se procura compreender o funcionamento dos discursos que trazem os fenômenos sócio-históricos e políticos da época da sua formação. O conjunto dessa epistolografia constitui

⁹ Bandeiras e bandeirantes estão sendo vistos como efeitos de uma determinada prática social para a expansão das terras lusitanas.

o referendun do movimento que legitimou, na cartografia universal, o traçado definitivo dos contornos da terra conquistada pelos portugueses.

Algumas reflexões finais

Parcialmente, a nossa análise considera que essa correspondência constrói condições de produção de discursos que se sustentam mutuamente, se tocam nas semelhanças e nas diferenças configurativas da fronteira, inscrevendo-se no que poderíamos denominar de discurso da soberania de um país estabilizado dentro de uma relação colonial, constantemente atravessado por outros sentidos que são produzidos em situação em que o meio interfere.

Vimos também que a análise produzida, a partir das cartas de Rolim e de Albuquerque, mostra uma diferença fundamental no funcionamento discursivo entre um e outro. Em Rolim, os sentidos formulados restringem-se a uma visão puramente circunstancial. Ele age para um fim determinado. Uma retórica marcada pelo institucionalizado, enunciada sempre do lugar da corte. Em Albuquerque, os sentidos produzem a visão do momento Iluminista, quando aventura e conhecimento se aliam para transformar o mundo. Assume uma posição de falar do lugar do Estado. Pressupõe uma configuração política de estadista, trazendo sentidos de um discurso que se pauta na obediência, mas com deslizes de manipular o já dito através de provas pautadas em observações pessoais, marcadas em alguns pontos que podem caracterizar a discursividade em função dos sujeitos, dando-lhes visibilidade, como se pode visualizar nos fragmentos abaixo:

Rolim de Moura - o administrador a serviço da Corte:

- súdito obediente às determinações; obedece e não manipula o saber;
- retórica da vassalagem;
- dá princípio à demarcação com os cosmógrafos, projetos de demarcação – adentramento da linha divisória para além da prescrita pelo documento legal;
- espera os resultados dos comissários (*notícia e conhecimentos que tenho podido alcançar*) e da Corte;
- usa do arbítrio que a Instrução lhe concede;
- contrapõe argumentos visando demover o ‘destinador’ para outras conclusões (operadores do tipo ‘porém’);
- é comedido, precavido (receia ‘escandalizar’ os vizinhos castelhanos);
- é fiel às prescrições (*na minha instrução se me ordena somente os peça ao Provincial do Brasil*);
- dá conta *por descargo da minha consciência*;

- remete as patentes, *como Sua Majestade me ordena*;
- fala de um lugar institucional – imagem do administrador servil;
- age com a certeza de quem domina.

Luís de Albuquerque – administrador e cientista a serviço do Estado:

- súdito do rei; obedece e manipula o saber
- retórica da vassalagem, sendo mais exacerbado nos elogios e na sua posição de súdito;
- faz as observações em conjunto: *vai mesmo sinalar o lugar mais propio; assim por mim como pelos engenheyros* (marcado pela cientificidade);
- prova com observações e cálculos o contrário do que está prescrito nas ‘reais ordens’. O conhecimento altera as ordens régias. Constrói registros e forma as memórias;
- soma argumentos para fortalecer suas colocações, observadas e comprovadas matematicamente (operadores do tipo: ‘não só... mas também...’);
- não receia *abandonar todos os meus primeyros projectos e dar principio aos outros novamente ordenados ...*;
- é fiel às prescrições: *em consequencia das reais ordens; a este fim fui logo indagar*;
- dá conta para aprovação dos engenheiros e depois da Corte. Configura após observações pessoais conforme o *sistema mais aplaudido*;
- envia o plano com as *memorias pertencentes que formey; memorias apontadas*;
- fala de um lugar institucional para sustentação da posse;
- vantagem política de ocupação;
- obra de solidez e duração.

Embora as duas posições estejam legitimadas pelo poder de falar “em nome do rei”, em Rolim e Albuquerque, o sentido de fronteira é regulado pelo conhecimento afetado sócio-historicamente. Em Rolim, está a obrigação de manter o espaço conquistado, assegurando as prescrições do tratado de limites para a manutenção da fronteira. Cumpre-se o já dito. Em Albuquerque, está o militar/estadista que, além de manter o que já está conquistado, avança, penetra no até então impenetrável, conciliando os extremos. Ao mesmo tempo que informa sobre as novas terras, re-afirma a cultura européia. Ação, desta feita, verticalizada para um ‘programa’ de construção da fronteira.

Presentificamos, desta forma, em Albuquerque o súdito que acaba tendo uma ousadia maior nessa relação. Cria para o reino e não para o rei. Cria para alterar o sentido da própria administração, o que se pauta nas condições ideológicas da época e na mudança do paradigma político. Aqui o respeito está

no conhecimento, por isso, não é por acaso que grande parte dos estudos sobre sua biografia coloca-o como proeminente estadista do reino.

Desta forma analisados, os discursos articulam-se na/pela ambiguidade. Embora as Cartas retomem as questões das Instruções, há um deslizamento de sentidos que cria um espaço do administrativo (fazer do modo como está dito) e do político (des-viar do que está dito). Ora retomam/sustentam, ora aliam os interesses de ambos os lados. Isto quer dizer que o administrador, ao mesmo tempo em que respeita o poder central, constrói o seu próprio poder na colônia. Há uma dependência recíproca de interesses, um acordo tácito, uma aliança e uma diferença que se dá no mesmo campo de produção dos sentidos.

Na constituição da fronteira de Mato Grosso, o discurso e a história constroem diferentes representações linguísticas que revelam diferentes formações discursivas relativas ao funcionamento do discurso do poder e dos mecanismos que acionam para promover o assujeitamento à ideologia. Fronteira, por esse viés, que está pensada, não como espaço estratificado de sentidos, mas como atravessado por contradições típicas do processo histórico e que nos fazem ver que fomos construídos por um discurso oficial composto de Cartas/relatórios e Instruções, legitimando a política de delimitação proposta e o lugar de interpretação.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (1997). La séduction de l'autre: premiers intermédiaires de l'Empire portugais. In *Naissance du Brésil moderne. 1500-1808*. Colloque de l'Institut de Recherches sur les civilisations de l'Occident Moderne. Paris: Sorbonne.
- Amado, J. & Anzai, L. C. (2014). *Luís de Albuquerque: viagens e governo na Capitania de Mato Grosso (1771-1791)*. São Paulo: Versal.
- Castrillon-Mendes, O. M. (2000). *Nas raias de Mato Grosso: o discurso de constituição da fronteira* (Dissertação de Mestrado). IEL/UNICAMP.
- Correa Filho, V. (1959). *Luís de Albuquerque*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Costa e Silva, P. P. (1998). Gomes Freire de Andrade, o 1.º Capitão General de Mato Grosso. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso comemorativa aos 250 anos da Capitania de Mato Grosso*. (1970), Tomos CXLVI.
- Courtine, J.J. & Haroche, C. (1998). O homem perscrutado: semiologia e antropologia política da expressão e da fisionomia do século XVII ao século XIX. In E. Orlandi et al. *Sujeito e texto* (pp. 37-60). São Paulo: EDUC, (série cadernos PUC-31).
- Faulhaber, P. (1992). *O lago dos espelhos: um estudo antropológico das concepções de fronteira a partir do movimento dos índios em Tefé/AM* (Tese de Doutorado). Departamento de Ciências Sociais. IFCH/UNICAMP.

- Freitas Barros, J.C. (1952). Um quadro e uma figura: o Mato Grosso e Luís de Albuquerque. Excerto de uma conferência que devia ser proferida em São Luís de Cáceres (Brasil) pelo autor. Lisboa.
- Freyre, G. (1978). *Contribuição para uma sociologia da biografia: o exemplo de Luiz de Albuquerque governador de Mato Grosso no fim do século XVIII*. Edição da Fundação Cultural de Mato Grosso (em comemoração ao bi-centenário de fundação das cidades de Corumbá e Cáceres).
- Goes Filho, S. S. (1999). *Navegantes, bandeirantes, diplomatas: um ensaio sobre a formação das fronteiras do Brasil*. São Paulo: Martins Fontes.
- Holanda, S. B. (1994). *Caminhos e Fronteiras* (3.^a ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Lagazzi-Rodrigues, S. (1998). *A discussão do sujeito no movimento do discurso*. (Tese de Doutorado). UNICAMP, Campinas.
- Mendes, N. F. (1981). Luís de Albuquerque e o bicentenário de Poconé. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso* (Tomos CXV-CVI).
- Moura, C. F. (1982). *D. Antonio Rolim de Moura: primeiro Conde de Azambuja* (biografia). Cuiabá: UFMT - Imprensa Universitária.
- Neto, J. A. (1982). Abordagem à Literatura de Mato Grosso. *Revista Educação em Mato Grosso*, 15.
- Orlandi, E. P. (1987). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso* (2.^a ed.). Campinas/SP: Pontes.
- Orlandi, E. P. (1996). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, R.J.: Vozes.
- Orlandi, E. P. (1998). Discurso e argumentação: um observatório do político. *Forum Linguístico*, 1 (1), 73-81.
- Pêcheux, Michel (1994). Ler o arquivo hoje. Trad. Maria das Graças L. Morin do Amaral. In Eni Orlandi E. P. et al. (Org.). *Gestos de Leitura da história no discurso*. Trad. de Bethania S. C. Mariani et al. Campinas, S.P.: EdUNICAMP.
- Pereira Leite, L-P (S.d.) *Vilas e Fronteiras coloniais*. São Paulo: Resenha Tributária.
- Póvoas, L. C. (1995). *História Geral de Mato Grosso: dos primórdios à queda do Império* (Vol. 1). Cuiabá: L. C. Póvoas.
- Siqueira, E.M. et al. (1990). *O processo histórico de Mato Grosso*. Cuiabá: Ed. UFMT.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (1982). Núcleo de Documentação Histórica e Regional. D. Antônio Rolim de Moura, primeiro Conde de Azambuja. *Correspondências* (Vol. 1). Cuiabá: Imprensa Universitária. (Coleção Documentos Ibéricos- série capitães-generais).

Mouros na costa: recriações narrativas na travessia do Atlântico

BARBARA LITO*

CAPES (proc. 0098/15-9)/ CRIA-IUL

A trajetória marítima e suas águas salgadas sempre foram palco para a imaginação peninsular: foram povoadas de monstros marinhos, peixes gigantes e figuras míticas, como as sereias, ou harpias, com os presentes nos *Argonautas*. A própria natureza do espaço marinho, por si só, já amedrontava, e as tempestades e ondas eram também alvo de temor, associadas ao demoníaco, ao caos e à desordem. Seguindo a estrada do mar, era possível chegar a paisagens incomuns, habitadas pelo estranho, pelo estrangeiro, pelo desconhecido, pelo *outro*, o que agregou ainda mais elementos ao universo de representações. Aos poucos, o mar torna-se o cenário para uma espécie de “guerra santa” naval (Wilson, 2001, p. 18). A política europeia nas duas últimas décadas do século XVI estava polarizada entre católicos, liderados por Felipe II, rei da Espanha e Portugal, e protestantes, liderados pela rainha Elisabeth I e sua política de expansão marítima. Nessa época, a Europa cristã também estava ainda em guerra com o islã. As cruzadas, apesar de já estarem mais escassas, não tinham ainda terminado. Granada, o último reino mourisco na Espanha, não sucumbiu à Reconquista senão em 1492, e a última insurreição moura na Espanha ocorreu em 1610. O Império Otomano, por sua vez, se expandia cada vez mais, utilizando o Mediterrâneo para suas investidas guerreiras, e o *turco* passa a ser o muçulmano de qualquer origem. Heroicas batalhas navais ocorreram, onde corsários de diversas procedências, com a permissão ou a conivência de seus

* Barbara Lito é bolsista da CAPES, processo n.º 0098/15-9 – Fundação CAPES, Ministério da Educação do Brasil, Brasília/DF 70040-020, Brasil.

reis, percorriam as rotas marítimas mediterrânicas e em direção ao Novo Mundo, atacando e saqueando naus e cidades em terra.

Estima-se que, no início do século XVI, em Portugal, cerca de 60% dos escravos eram negros africanos e 40% eram muçulmanos (do Norte da África e peninsulares). A quantidade dos escravos islamizados foi gradualmente diminuindo em função do abandono das praças no Norte da África e pela dificuldade de captura de escravos muçulmanos¹. Apesar disso, o afluxo de escravos muçulmanos continuou, ainda havia algumas esparsas expedições nas costas da África, deslocamentos internos de servos muçulmanos pela Península, além da pirataria, que continuava a fornecer novos contingentes (Barros, 2007, p. 171). O contrário também acontecia, e os navios muçulmanos atracavam, pilhavam, e levavam cristãos para o mercado de Argel (Neto, 2000, p. 33)²:

Do final dos anos 1500 até o século XVIII, milhares de europeus – e europeias – se converteram ao islamismo. A maioria vivia e trabalhava em Argel, Túnis, Trípoli, e na região de Rabat e Salé, no Marrocos – conhecidos como estados da costa da *Barbária*. (Wilson, 2001, p. 15. Grifo meu)

A batalha de Lepanto (1571) é um marco, quando a cristandade, unida pela Liga Santa e liderada pelo príncipe D. João d'Áustria³, recuperou o controle sobre o Mediterrâneo e acabou, em parte, com a expansão marítima do Império Otomano. A batalha⁴ é uma espécie de marco que põe fim ao mito de invencibilidade turca que povoava e amedrontava mentalidades da época. Nela, conta a história, os cristãos ajoelharam-se no convés do navio e começaram a rezar num rosário para N. Senhora da Vitória⁵. O rosário, a partir de então, passou a ser considerado uma ferramenta de batalha e, posteriormente, nomeou a santa que concedeu a graça, que passou a ser chamada N. Senhora do Rosário⁶ (Souza, 2002).

As expansões marítimas do período e a inclusão da América no cenário impulsionaram a transferência da pirataria do Mediterrâneo para o Atlântico.

¹ Os escravos negros eram mais baratos e ocasionavam menos riscos de apresamento, pois não era necessário guerrear para obtê-los. Nesse sentido, as manifestações brasileiras também aproximam a travessia atlântica ao drama da escravidão africana, onde populações inteiras foram dizimadas e arrancadas de sua terra natal e levadas à força para a América.

² Por isso, a ordem dos Trinitários, no século XVI, era especializada no resgate de portugueses prisioneiros, e os escravos muçulmanos eram utilizados como moeda de troca (Neto, 2000, p. 33).

³ Irmão de Filipe II.

⁴ Curiosamente, fez parte dessa batalha também Mulei Abde Amélique, um dos Reis envolvidos na batalha de Alcácer-Quibir, no Marrocos, onde o rei de Portugal D. Sebastião desapareceu.

⁵ Nome da rua onde está instalado o Terreiro da Turquia, casa oficial dos encantados da família turca da Encantaria maranhense brasileira.

⁶ São inúmeras as representações visuais da Batalha em que a Virgem é retratada como no quadro *Batalha de Lepanto*, de Paolo Veronese (1571) e *A Batalha de Lepanto*, de Fernando Bertelli (1572).

Neste oceano foi significativa a presença de piratas franceses, holandeses e ingleses. Os franceses foram os primeiros a investir contra o litoral do Brasil e por vezes se aliaram aos indígenas contra os portugueses, chegando a fundar a França Antártica na Baía de Guanabara, em 1550, e a França Equinocial no Maranhão, no início do século XVII. Os holandeses também tiveram uma grande influência, invadindo Pernambuco e lá se fixando por muitos anos a partir de 1630 e no Maranhão, em 1641. O curso dos ingleses também atuou no litoral, mas de forma mais episódica (Vainfas, 2000, pp. 488-489).

Nas descrições dos invasores europeus, antes de os indígenas começarem a ser apresentados de forma mais complexa, ganhando especificidades ao longo do tempo, neles são projetadas algumas das estratégias discursivas anteriormente (e contemporaneamente) aplicadas aos mouros. Já nas primeiras cartas há uma tendência discreta de deslizamento e aproximação entre hábitos dos Tupiniquins com os dos muçulmanos, que até eram a referência de alteridade, o *outro* exemplar, aquele que esperavam encontrar em terras do Oriente. Preocupação evidente no fato de Pero Vaz de Caminha, por exemplo, observar e descrever ao rei português o fato de que “aquela gente”, que curiosamente andava nua, não era circuncidada: “Nenhum deles não era *fanado*, mas todos assim como nós” (2000, p. 24. grifo meu). Apesar dessa característica supostamente aproximar os sul-americanos dos europeus, o Piloto Anônimo, ao descrever o beiju⁷, escreve: “que é o seu pão que comem os árabes” (2000, p. 15). A relação não para por aí e, dentre outras passagens, Caminha descreve o povo sul-americano como incompreensível pelo bárbaro e ruidoso: “Ali, por então, não houve mais fala nem entendimento com eles, por a *berberia*⁸ deles ser tamanha, e não se entendia nem ouvia ninguém”⁹ (2000, p. 23. grifo meu). A passagem em que talvez fique mais evidente a tendência do colonizador de criar essa aproximação se vislumbra na passagem em que um indígena, ao entrar no navio português é vestido, de fato e simbolicamente, com traje mouro:

E isto acabado, era já bem uma hora depois do meio-dia, viemos às naus a comer, onde o capitão trouxe consigo aquele mesmo que fez aos outros aquela mostrança

⁷ Espécie de pão produzido com a farinha de mandioca, na carta descrita como inhame, pois a raiz era até então desconhecida pelos portugueses.

⁸ Em alusão aos habitantes do Norte da África.

⁹ Essa tendência segue existindo, por exemplo, no *Diário de Navegação de Pero Lopes de Souza (1530-1532)*, numa expedição no Sul, região do Rio da Prata, em 25 de novembro de 1531: “A fala sua nom entendíamos nem era como a do Brasil; falavam do papo como mouros” ([In]: ed. Agencia Geral do Ultramar, Lisboa, 1968 p. 78)

pera o altar e pera o céu, e um seu irmão com ele, ao qual fez muita honra, e deu-lhe uma camisa *mourisca* e ao outro uma camisa estroutras. (2000, p. 33)

No campo iconográfico também podemos perceber essa disposição inicial de aproximação, como no caso da que é considerada a primeira imagem de um indígena divulgada na Europa, a *Adoração dos Magos* de Grão Vasco (1501-6). Ali ele aparece como um dos Reis Magos, com um cocar na cabeça, mas com roupa moura estilizada¹⁰. Cabral também aparece junto aos magos, ajoelhado. É ele o primeiro a adorar o menino.

Nessas mesmas cartas anteriormente citadas, tomamos conhecimento de que degredados foram deixados no Brasil. O tema narrativo de um estrangeiro que “chega” de navio (ou é deixado) e acaba interagindo com os indígenas locais é uma constante nesse período, tornando-se o gênero literário dos relatos de naufrágio. Foi esse o destino de Afonso Ribeiro, primeiro exilado em terras brasileiras de que se tem notícia oficial. Foi deixado em terra para andar com os índios e “saber o seu viver e das suas maneiras”, para aprender, sobretudo, sua língua (Vainfas, 2000, p. 19). Segue a descrição do Piloto Anônimo:

Nestes dias em que aqui estivemos, determinou o capitão dar noticia ao nosso sereníssimo rei do achamento dessa terra e de deixar nela dois degredados e condenados à morte, que tínhamos levado na dita armada para al fim. [...] os quais começaram a chorar e os homens daquela terra confortavam-nos e mostravam haver piedade deles. (Garcia, 2000, p. 16)

Algumas versões contam que Afonso Ribeiro foi resgatado um ano e oito meses depois, pela frota de Gonçalo Coelho e, segundo relatos, viveu entre os indígenas “como hóspede”. A prática do degredo era incentivada pelo rei português D. Manuel, que definiu, na época, que qualquer degredado que retornasse a Portugal com informações sobre o Brasil seria absolvido do seu crime e receberia uma gratificação (Bueno, 1998, p. 128). Assim, iam oficializando narrativas, através de arquivos de memória. O desembarque forçado se dava, geralmente, por insubordinações ou dificuldades, já que, no essencial, os degredados eram do sexo masculino e em geral estavam presos em Portugal.

Anthony Knivet e Hans Staden são dois personagens históricos que também deixaram relatos interessantes sobre esse período. O primeiro, inglês, saiu de seu país em 1591 na frota do pirata Thomas Cavendish. Depois de uma viagem atribulada, é abandonado moribundo na costa brasileira e passa por diversas atribulações, sendo inclusive capturado, ora por portugueses,

¹⁰ Lembremos que, pela tradição de representação da cena da Adoração, apesar de todos os Reis Magos viajarem desde o Oriente, apenas um deles seria negro. O indígena ali toma o seu lugar.

ora por indígenas. Essas e outras situações são descritas num relato¹¹ que acabou virando livro. O segundo, alemão, esteve por duas vezes no Brasil, a primeira delas em 1548, e ficou nove meses refém dos tupinambás¹², trabalha como escravo de um feitor espanhol que odeia ingleses; faz amizade com um japonês, companheiro de embarcação, de nome Christopher (Knivet, 2007, p. 45) e faz inúmeros contatos com diferentes grupos indígenas, dizendo preferir estar nas mãos da piedade dos selvagens devoradores de homens que da crueldade sanguinária dos cristãos. Hans Staden, por sua vez, também descreve um panorama parecido: é procurado por um espanhol de San Vicente que aparece acompanhado de um alemão chamado Heliodorus Hesus. Ambos viviam num engenho pertencente a um genovês, Giuseppe Adorno, onde Heliodorus trabalhava como escrivão e mensageiro de comerciantes (Knivet, 2007, p. 55). Ele também narra diversos episódios onde encontra europeus integrados às nações indígenas, como, por exemplo, quando esteve em Bertioga:

Para impedir a travessia dos selvagens, alguns mamelucos foram enviados para aquele ponto. O pai deles era português, a mãe era índia, todos de religião cristã, conhecedores das línguas faladas pelos pais, hábeis e experientes na batalha, tanto à maneira dos cristãos quanto à maneira dos selvagens. [...] Cerca de dois anos antes de minha chegada, os cinco irmãos tinham decidido, junto com aliados selvagens, erguer ali uma espécie de fortificação, como a que os selvagens constroem para se defender dos inimigos. (Knivet, 2007, p. 49)

Há também a história de Diogo Álvares Correia, o Caramuru, que se casou com Paraguaçu, filha do cacique, e teve muitos descendentes. Outra personagem misterioso que viveu o mesmo destino, é Bacharel da Cananéia, que vivia “cercado de naufragos e desertores e a informação de que possuía vários genros no lugar indica seu prestígio de guerreiro entre os índios [...] deles obtendo por seus feitos várias esposas, de quem tivera filhos e filhas” (Vainfas, 2000, p. 62).

¹¹ A primeira edição do livro de Anthony Knivet saiu em Londres, em 1625, em inglês. A segunda edição em 1706, em uma coletânea de relatos de viagens holandesa e a primeira edição portuguesa é datada de 1878. Segundo Hue (in Knivet, 2007, p. 24), é possível que o desinteresse pela obra venha de alguns problemas de “encadeamento cronológico e de orientação geográfica, entre outras estranhezas”, como a visão de uma sereia. Segundo ela, “para Capistrano de Abreu, o livro de Knivet é «um misto de observação, de credulidade, quicá de mendacidade ou apuocada inteligência»”. Contra esse juízo, Teodoro Sampaio sustenta que a narrativa de Knivet não foi estudada por “ser tachada de inverídica, confusa ou mentirosa”.

¹² O livro, intitulado *História Verdadeira e Descrição de uma Terra de Selvagens, Nus e Cruéis Comedores de Seres Humanos, Situada no Novo Mundo da América, Desconhecida antes e depois de Jesus Cristo nas Terras de Hessen até os Dois Últimos Anos, Visto que Hans Staden, de Homberg, em Hessen, a Conheceu por Experiência Própria e agora a Traz a Público com essa Impressão*, também conhecido pelo nome *Duas viagens ao Brasil*, foi publicado em Marburgo, na Alemanha, em 1557.

Ou mesmo na aldeia dos *Cutia*, onde Hans Staden encontrou Juan Fernando, um basco de Bilbao, que vivia entre os índios e por eles era chamado Carijó (Vainfas, 2000, p. 42). De fato, esses são apenas alguns exemplos dos inúmeros relatos existentes de degredados que chegaram ao Brasil e se misturaram aos nativos, inspirando diversos romances e representações iconográficas, gerando uma espécie de narrativa mítica fundacional.

Todo esse contexto descrito, com suas ilhas e com embarcações “perdidas” num espaço repleto de piratas, degredados, marinheiros, estrangeiros de diversas procedências, contendidas, batalhas navais e encontros etc. é cenário que serve de pano de fundo para o imaginário festivo popular¹³ em que alguns personagens mouros fazem parte, mitificados em solo brasileiro, e de que iremos rapidamente tratar.

No interior do Brasil encontramos manifestações performáticas denominadas *Cheganças*¹⁴. Para Mário de Andrade (2002, p. 112), o termo *chegança* estaria ligado a expressões “chegar” ou “chegado”, provenientes dos trabalhos no mar, a primeira significando o “dobrar as velas quando o navio chega” (definição dada pelo “Dicionário etimológico” de Antenor Nascentes) e a segunda indicando “abordar” de um navio a outro. Em Portugal, esse mesmo termo era utilizado para denominar uma dança lisboeta, provavelmente afro-portuguesa, muito popular, descrita como lasciva por seus movimentos ousados e, por isso, proibida pelo rei D. João V em 1745, fato que serviu de inspiração de cantigas como:

¹³ Para a leitura deste trabalho, considerar “cultura popular” como sendo delimitada por manifestações culturais provenientes da ação performática de pequenos coletivos culturais compostos e organizados marginalmente, mas que se relacionam permanentemente com outras correntes e performances culturais, como as ditas *erudita*, *de massas*, *religiosa* etc.

¹⁴ Para Mário de Andrade, essas manifestações floresceram semelhantes ao que conhecemos atualmente entre o final do século XVIII e início XIX (Andrade, 2002, p. 106). Naquele momento, eram muito difundidas por todo território brasileiro. Ainda hoje, podemos encontrá-las, mesmo que em número reduzido, de norte a sul do país. *Chegança* é um designativo que reúne manifestações que não são homogêneas e que têm características próprias, grande número de variantes e adaptações, o que torna difícil qualquer descrição unificada. São elas também o resultado da mescla de elementos múltiplos, provindos de uma miríade de espaços culturais distintos, que foram se acomodando por um longo período de tempo, num processo incessante, característico das manifestações culturais em geral. Dessa maneira, encontramos, tanto no passado como nas manifestações que permaneceram sendo encenadas, um conjunto semelhante de símbolos em diferentes combinações de sentido, particulares a cada manifestação. Porém, para esses estudos, o fio temático-formal que as uniria sob a mesma denominação seria aquele em que coincide, em ambas, a encenação da trajetória de um barco em viagem.

Já não se dançam cheganças
Que não quer o nosso rei,
Porque lhe diz Frei Gaspar
Que é coisa contra a lei.¹⁵

Os árduos trabalhos no mar foram tema de *vilancicos* religiosos, de autos portugueses¹⁶ e das procissões quinhentistas do Brasil, que rememoravam os feitos e vitórias portugueses¹⁷. Entre eles está o velho romance da *Nau Catrineta* que, apesar de não configurar um bailado em Portugal, e nem designar uma nau histórica, emprestou temática e versos para o imaginário da época. Não é possível apontar uma influência direta do romance na estrutura da manifestação da Chegança, mas serve como um dos inúmeros exemplos para ilustrar a ênfase temática dos trabalhos do mar, que foi adaptada ao bailado, em que estão presentes episódios semelhantes, como o motim dos marinheiros, a figura do gajeiro ao mastro, a nau perdida a ajuda celeste (na forma de uma dádiva de Nossa Senhora do Rosário) e o oferecimento de bens¹⁸.

Na *Chegança* de Marujos¹⁹ são encenados percalços vividos pelos marinheiros numa longa viagem marinha. Ainda que não haja, em Portugal, fontes conhecidas que descrevam bailados celebrando os trabalhos do mar, no Brasil, eles encontraram as condições de seu desenvolvimento. Como vimos, foi esse o cenário para onde se projetavam as vistas e o imaginário daqueles que dependiam política e economicamente do mar e do além-mar, daqueles que o atravessavam, das histórias e lendas que circulavam nessa travessia. José Ronaldo Menezes,

¹⁵ Segundo Júlio Dantas (17-jun. 2012) a dança “irrompera bruscamente por terreiros e ruas-suas, pelos alpendres da Mouraria e pelas hortas do Ducado [...] desde o Mocambo até ao Paço dos Reis, batida agora nos socos de pau das maranhoas, tairocada logo nos sapatos de perdiz das ‘franças’, desnalgada, violenta, ignóbil, mas viva, orgulhosa, pitoresca, ondulada primeiro em ritmos de chacoína, rompendo depois em sapateados bravos de fandango, acabando, ventre contra ventre, peito contra peito, no impudor canalha da ‘fofa’ das mulatas e dos negros”.

¹⁶ Eram frequentes os autos *da barca*, terminologia teatral portuguesa para representações como o *Auto da Barca do Inferno* ou o *Auto da Barca do Purgatório* e o *Auto da Barca da Glória*, de Gil Vicente, que só incidentalmente, por necessidade de contextualização, se referem ao costume da navegação. Há também os versos da *Barca Bela*, de Almeida Garret: “Pescador da barca bela,/ Onde vais pescar com ela/ Que é tão bela/ Oh, pescador?/ Não vês que a última estrela/ No céu nublado se vela?/ Colhe a vela,/ Oh, pescador!/ Deita o lanço com cautela,/ Que a sereia canta bela...../Mas cautela,/ Oh, pescador!/ Não se enrede a rede nela,/ Que perdido é remo e vela,/ Só de vê-la,/ Oh, pescador./Pescador da barca bela,/ Inda é tempo, foge dela/ Foge dela/ Oh, pescador!”. Barca também é como chamavam a um brinquedo na Paraíba, descrito por Andrade (2002, p. 113).

¹⁷ Que ocorrem desde, pelo menos, a primeira metade do século XIV.

¹⁸ Se na Espanha o tema histórico de disputa de território permanece, na Chegança Almirante Tamandaré o âmbito territorial ganha outro sentido: não existe a sensação de batalha justa, de reconquista de um território usurpado, não há um castelo a ser reavido. Cada grupo ameaça o inimigo em seu próprio barco, onde as relações de poder seriam, talvez, mais simétricas: no mar.

¹⁹ Também conhecida como marujada ou fandango.

conhecido como Zé Rolinha²⁰, Mestre da Chegança Almirante Tamandaré, de Sergipe, dá uma explicação sobre o cenário marinho do brinquedo. De acordo com o Mestre:

Chegança Almirante Tamandaré, que é uma grande ópera popular, com seus *ritmos ditados por pandeiros*, que é os instrumentos, na andância, que é uma manifestação náufraga, ela é uma história marítima, que retrata a marinha de guerra antiga, quando os barcos eram velejados, na época do poderio, época da pirataria, quando um queria ganhar o barco do outro. (entrevista I)

O Mestre segue explicando, agora em outra passagem:

[...] e esse barco, ao navegar, ele foi perdido por uma grande tempestade, foi atingido. Aqueles marujos que escaparam, eles fizeram, naquele apuro, vendo a morte, naquela grande aflição, eles pediram à Santa Barbara Virgem e à Virgem [do Rosário] que os livrassem, que cessassem os ventos, que cessassem os trovões, os relâmpagos e que eles conseguissem alcançar a terra. Avistar a terra. Fizeram uma jura à Virgem que a cada porto que eles embarcassem eles louvariam, dedicariam seus louvores à Virgem. Então eles conseguiram alcançar a terra firme. Então isso que a gente vai até o porto, começa por aí, ta entendendo? Então, o que é que os meninos dizem? Que estão satisfeitos ao chegar. Aí vão fazer o louvor.²¹ (entr.II)

Nesse cenário, a *Chegança* de Mouros²² integra toda a parte naval acima descrita, mas possui o episódio da encenação de embaixadas e batalhas entre mouros e cristãos. A embaixada²³, também contém episódios em que entreaparecem, mescladas ou nítidas, as referências de fontes múltiplas, em momentos declamados ou cantados, todos coreografados, geralmente começando com

²⁰ Foram realizadas três entrevistas com o Mestre Zé Rolinha. A primeira (I), em agosto de 2010, a segunda (II) aconteceu em janeiro de 2011, e a terceira (III) em maio de 2012, por ocasião de sua viagem à Espanha. A distinção entre as entrevistas será encontrada ao final dos fragmentos citados, através das numerações I, II, III. Os trechos das “embaixadas” utilizados foram transcritos de uma gravação da apresentação, feita na segunda viagem, e complementados pelas três entrevistas.

²¹ E completa: “Eu falei que é uma dança portuguesa, de origem europeia, mas na verdade tem outras coisas envolvidas no meio [...] Tem a Turquia, né? [...] A Holanda, tá envolvida no meio [...] deu pra você ver o canto, o canto inicial da mourama, ‘viemos nós de Holanda, a remo e não a vela/ viemos com tanta lida até chegarmos em terra’. Cê vê, até o canto já está dizendo ‘viemos nós de Holanda’, são os reis turcos na história da Chegança” (entrevista III). Ou então, os mouros seriam originários da Turquia, mas teriam vindo da Holanda, informação contida no canto inicial da mourama. Contudo, a diversidade de referências não é entendida como um problema, mas vista com naturalidade e a partir do respeito às alusões encontradas no texto tradicional.

²² As Cheganças são diferenciadas entre Cheganças de Marujo e Cheganças de Mouro, assim divididas eruditamente pelo pesquisador sergipano Sílvia Romero, no final do século XIX, distinção que aos poucos foi difundida e adotada pelos participantes.

²³ A embaixada também é um definidor de diferença marcante entre ambas as Cheganças, na medida em que a primeira (“de Marujos”) não apresenta o encontro e combate com os mouros.

louvores e terminando com despedida e agradecimento às autoridades presentes e ao público em geral. Os integrantes deixam de ser nomeados como marinheiros, e têm sua caracterização transformada, no encontro com o *outro*. É nesse exato momento que passam a ser identificados como cristãos. Não se pode deixar de observar que os mouros são frequentemente nomeados como piratas (e corsários)²⁴. Sobre tal associação, explica Zé Rolinha:

Bom, pela história, né, os mouros são os piratas. É uma parte da burguesia, porque também existia um rei, são os reis turcos, então é uma parte da burguesia, porque você vê que ele oferece na história até tesouro pro barco se afastar dali, vem oferecendo, mas o sentido deles é também tomar o barco cristão. É se apropriar do barco cristão.

Acerca do cenário e seus integrantes, Zé Rolinha também comenta:

E nessas andanças esses marujos, com muitas turbulências, em tempestades, maus ventos que enfrentavam, com todas as contendas, encontraram com os reis turcos, que aí está descrito dentro da própria história, que a gente representa através deste grupo, no ato popular. Os mouros são, vindos lá, tá contido entre a Holanda, né? É o que se fala, mas são os reises turco. A gente conhece como reises turco. [...] Eles são regidos por meio sol, meia lua, meio mundo e meio dia. [...] Então, o rei, ao encontrar os marinheiros, os marujos, os barcos se cruzam, [...] Então a Chegança ela tá diversa, entre Portugal, Espanha, Holanda, Turquia, ó. E França. Vê só! Tem trovas que fala da França. [...] “Quando eu cheguei lá em França, farol mandei acender, as meninas de Holanda, saiam fora e venha ver”. (entr. III)

Mais ao Norte do Brasil, para os habitantes da pequena Ilha dos Lençóis, Dom Sebastião desapareceu com sua caravela na batalha de Alcácer-Quibir, em 1578, quando lutava contra os mouros, e aportou na Ilha dos Lençóis, onde se encantou²⁵. Ali, debaixo da ilha e de suas dunas de areia, o rei vivia num castelo subterrâneo com toda sua corte formada por indígenas, europeus e africanos. Um dia, ao desencantar, seu reinado emergiria e a ilha de São Luís submergiria

²⁴ “Os piratas estão em forma/é contra cavalaria/ baixa fogo artilharia/ na maior chibañaria./Baixa fogo artilharia/ que nós estamos em peleja/ para combater os corsários/ eles não arreia,/ eles tão cansados mas não arreia”.

²⁵ São chamados *encantados* criaturas que, de uma forma desconhecida e mágica, suplantaram a morte e que, ainda hoje, interferem no cotidiano e interagem com o mundo material, normalmente, de forma invisível. Há alguns encantados, no entanto, que nunca tiveram matéria. São uma categoria de entidades espirituais diferente dos santos, dos anjos, dos demônios, ou dos espíritos de mortos. O termo *encantado* também é aplicado para expressar ao ato e capacidade desses seres de transmutação ou habitação em algum elemento da natureza, lugares e formas: pedras, árvores, poços, rios, baías, praias, ilhas, cobras, veados, touros, calangos, jacarés, macacos, borboletas, onça, peixes, botos etc. (Ferretti, 2008, p. 10).

para reinstaurar seu Império e distribuir bens materiais para os seus adeptos²⁶. Segundo o mesmo imaginário, também Seu Turquia, assim como suas filhas, atravessou o Atlântico e veio parar em praias brasileiras, interagindo com indígenas autóctones.

Nas casas de culto afro-americano de São Luis existem inúmeras versões acerca da chegada dos turcos ao Brasil. Numa delas, narrada por Rosário Santos (Ferretti, 1992, p. 68), dizia-se que o Rei da Turquia chegara ao Maranhão para procurar suas filhas, Mariana, Jarina e uma terceira princesa, de nome variável dependendo do narrador, versão que condiz com a contada por Francelino de Shapanan²⁷, enquanto recebia a cabocla Mariana em transe mediúnico. Segundo essa entidade encantada, o Rei da Turquia, numa de suas inúmeras batalhas, percebendo sua derrota, colocou suas filhas em um navio que rumou para Porto Seguro, mas que acabou afundando no Maranhão. Ali elas foram acolhidas pelo rei Sebastião, encantado com sua corte na Ilha dos Lençóis. Como Jarina ainda era pequena, foi adotada pelo rei português e permaneceu na região. Essa adoção é confirmada por uma doutrina (cantiga) da ilha: “Lá na ilha dos Lençóis/ veja o que me aconteceu/ Meia-noite na beira da praia/ Jarina me apareceu/ A filha do rei/ Dom Sebastião/ montada no seu cavalo/ Com sua espada na mão” (Silva, nov. 2008).

No texto “Repensando o turco no tambor de Mina” (1992), Mundicarmo Ferretti descreve, ainda, algumas outras narrativas sobre o tema. Segundo contou o falecido pai Euclides, antigo sacerdote da casa Fanti Ashanti, o rei da Turquia foi trazido ao Brasil no navio de Dom João, seu primo, para um passeio. Porém, ele se perdeu e acabou indo morar no Outeiro da Cruz²⁸. Andando sem

²⁶ D. Sebastião foi assimilado pela Encantaria de forma curiosa, juntamente com o povo da Turquia, invertendo a relação historiográfica. Segundo Maneco, líder espiritual de uma casa de culto aos Encantados na ilha dos Lençóis: “Pra eles lá, quando ele desapareceu, eles diziam que tinha morrido. [...] no tempo que ele chegou aqui (Rei Turco), foi no tempo que teve a guerra deles por lá, então veio ele e a cabocla Mariana que era filha dele, a Valentina, a cabocla Jarina, o D. João, veio o Sete Flecha [...] foi a vez que eles vieram pra cá que ele sumiu de lá que foi o tempo que teve a demanda dele lá, e ele venceu a guerra prá lá e veio embora pra cá. Eles brigavam lá; aí vieram embora. Tinha até aquele, o Sete Flecha, foi o guerreiro lá com D. Sebastião, eles pegaram a embarcação deles e vieram pra cá. Aí quando chegou aqui, aí eles chegaram, localizaram a embarcação deles aqui, eles vieram de navio, aí chegou, o rei Sebastião colocou a espada dele, o D. João também botou a dele. [...] O povo da Turquia. Turco passa. Corrente de turco passa aqui. Porque é da mesma família do Rei Sebastião. Aí é por isso que eles passam aqui. Porque aqui a gente sempre canta pra eles: “Meu pai é turco, turco é”. Maneco – sacerdote da Mina, em Lençóis – em entrevista concedida em junho de 2010.

²⁷ Fundador e dirigente da Casa das Minas de Tóia Jarina, em Diadema (SP), também ligado ao terreiro Ilê Axé Iemanjá, em São Luis.

²⁸ Segundo Ferretti (“Repensando o turco...”, 1992, p. 68), essa é a região onde sempre foi sediado o terreiro da Turquia e onde existe o marco da batalha que expulsou os holandeses do Maranhão. Talvez por isso a rua se chame Nossa Senhora da Vitória, mesmo nome da santa clamada em Lepanto.

rumo, chegou à aldeia do Caboclo Velho, ou Sapequara (do Baixo Amazonas), rei dos caboclos. A aldeia estava em festa e o Rei Turco gostou do que viu, integrando-se à família dos índios. Assim, os turcos passaram a considerar Caboclo Velho como pai adotivo e começaram a acompanhá-lo quando eram chamados no Tambor-de-Mina. Na versão mítica de Jorge Itaci de Oliveira²⁹, o Rei Turco (chamado também de *seu Turquia*) chegou em um navio português, como prisioneiro de Dom Luís³⁰.

Embora os turcos não tenham o mesmo prestígio das entidades africanas (voduns e orixás), sua família é uma das mais antigas, numerosas e importantes do Tambor-de-Mina³¹, encontrados em numerosos terreiros, mesclados às outras famílias de encantados (por meio de adoções místicas), penetrando inclusive a pajelança de origem ameríndia. Como as entidades turcas “gostam de farra e de cachaça” – fato que contrasta com as “boas maneiras” europeias – preferiram então continuar como caboclos a procurar o grupo de fidalgos liderado por Dom Luís e Dom João, familiares de Seu Turquia. O reencontro com Dom João só ocorreu muitos anos depois quando, misturados aos índios, muitos turcos já adotavam nomes indígenas, como os vistos acima.

Ao entrar no rito da Mina, o Rei da Turquia, por essa maneira, aparece junto à corrente de caboclo e não à de fidalgo (Ferretti, 1992). Além de componentes em comum, há também enredos narrativos que se entrecruzam, como no caso da família da Turquia e da Família do Lençol, que possuem entidades ligadas às narrativas míticas das Cruzadas. Há uma hibridização complexa, já evidente nos próprios nomes desses encantados, que lembram personagens do romanceiro velho, locais geográficos, postos de guerra ou de marinheiro e nomes indígenas,

²⁹ Do terreiro de Iemanjá, ex-presidente da Federação de Umbanda e Cultos Afrobrasileiros do Maranhão, in: *Orixás e voduns nos terreiros de Mina, São Luís*, Secretaria de Cultura do Estado do Maranhão, 1989. Na “*vida real*”, o rei da Turquia teria incorporado no terreiro de Manoel Teus Santo na mesma época em que D. Luís teria aparecido na casa Nagô, também em transe, por mãe Alta.

³⁰ Luís IX, rei da França que fez a última cruzada contra os mouros e era ainda menino na época em que a cidade de São Luís foi fundada pelos franceses. Ainda segundo Ferretti, S. (2007), no romance de *Carlos Magno e os doze pares de França*, o almirante Balão (*encantado turco*) era rei de Águas Mortas e, segundo informou Marlyse Meyer (1995), esse nome designa a região no sul da França onde morreu Luís IX.

³¹ A Mina é uma manifestação afro-brasileira do norte do Brasil, principalmente no Maranhão e no Pará. Segundo Prandi (1997): “Em São Luís e outras cidades do Maranhão, a religião dos voduns recebeu o nome de Tambor-de-Mina: alusão à presença constante dos tambores nos rituais e aos escravos minas, como eram ali designados os negros sudaneses. Trata-se de religião iniciática e sacrificial, em que os sacerdotes são ritualmente preparados para «receber» as divindades em transe. As entidades manifestadas, que podem ser voduns ou encantados (espíritos), vêm à Terra para dançar em cerimônias públicas denominadas tambor. As entidades são assentadas (fixadas em artefatos sacros) e recebem sacrifício, com oferta de animais, comidas, bebidas e outros presentes. Segundo a tradição africana que se manteve no Brasil, cada humano pertence a um vodum, sendo para ele ritualmente consagrado em cerimônias iniciáticas, como ocorre no candomblé dos orixás. O Tambor-de-Mina, assim como outras modalidades religiosas afro-brasileiras, apresenta forte sincretismo com o catolicismo e suas festas têm um calendário colado ao da Igreja Católica” (Prandi, 1997, p. 111).

por exemplo. Porém, quando a luta histórica e lendária se transformou em mitologia religiosa, mouros e cristãos, mais que aliados, tornaram-se parentes. Nesse sentido, é elucidativo o fato de que, das três famílias compostas por Seu Turquia – ramificações da grande Família da Turquia –, uma delas, Ramos, seria composta por integrantes franceses e portugueses.

A relação entre encantados turcos e indígenas também merece destaque por sua estrutura, apesar de serem descritos como nobres e de terem família (ou linha) própria – e, com isso, maior elaboração mística, com doutrinas, histórias e símbolos específicos e formatados – os *taipas* são classificados como caboclos, seres de maior proximidade com o mundano e menor prestígio litúrgico na hierarquia espiritual. É a linha de Caboclo Velho, indígena, que os absorve, onde são aceitos e é pela categoria dos caboclos que todos os turcos ingressam e existem na Mina. Em geral, essa linha agrupa entidades de procedência periférica³², ainda que nobres, como reis pagãos africanos e ameríndios e seus descendentes³³. Assim, embora nem sempre se consiga esclarecer a característica indígena ou popular dos turcos da Mina, uma das explicações possíveis para esse entrecruzamento entre universos poderia se concentrar na semelhante situação de paganismo³⁴ de ambos: índios e turcos são classificados como *guerreiros pagãos*. Os turcos, inclusive, passam também a fazer parte de práticas da Cura, absorvidos como entidades dessa religião de origem indígena (Ferretti, 2000). Dessa maneira, como observaram os Leacock (Ferretti, 1992, p. 65), os turcos não foram associados como maus e derrotados na religião afro-brasileira. Sua imagem foi reelaborada e, em Belém, são vistos como guerreiros que ajudaram muitos povos a lutar contra seus inimigos. Talvez, por isso, suas doutrinas descrevam sempre episódios de guerras e batalhas no mar, espaço considerado seu berço por excelência.

Apresentamos aqui inúmeras narrativas e versões, provenientes de fontes distintas que possuem características temáticas semelhantes, mas que possuem entre si também muitas intercessões e incongruências. Foram trazidos arquivos oficiais e repertórios performáticos que trabalham seletivamente com o passado,

³² Porém, há variações à regra, de acordo com cada terreiro e com a manifestação de cada entidade. No Pará, por exemplo, de acordo com Anaíza Vergolino e Silva (*apud* Ferretti, 1992, p. 59), Tupinambá pode ser “voduno” em um médium, “senhor” em outro e “caboclo” em um terceiro, sendo plenamente aceito nas três categorias uma vez que as três manifestações ocorreram dentro de certos padrões; note-se que o sistema permite tais variações.

³³ Para Ferretti (1992, p. 58), isso demonstraria a existência de certa discriminação na Mina aos povos dominados ou combatidos pelos senhores das sociedades escravocratas brancos.

³⁴ Evidente na expressão de pai Euclides: *gentilheiros* ou (palavra que tanto pode ter origem nos termos gentil ou gentio, mas que tem sentido, dado por Euclides, de *nobres pagãos*), que é outro designativo dos turcos.

que ora se apresenta como fato, ora como mito, porém ambos são construídos seletivamente, numa escolha do vai ou não ser recordado.

Sandra Busatta (2007) fala acerca dos *re-enactments* presentes no *Little Big Horn Battlefield*, realizados por grupos indígenas e “ocidentais” norte-americanos no mesmo dia, mas de maneiras distintas. A autora, ao descrever como as cerimônias acontecem, nos desperta para a tarefa primordial de esquecimento do passado, sobretudo quando se trata de episódios complexos e de memórias traumáticas. No ato de rememoração, portanto, há sempre um tipo de força destrutiva, uma espécie de investimento constante para remover do passado todo ruído, seus elementos perturbadores, toda a sujeira, e o que sobra normalmente é uma memória higiênica, asséptica, harmônica e linear. Marc Augé (2001) trabalha com a metáfora do pesquisador como um jardineiro, que arranca o mato para que as flores cresçam: o mato é aquilo que se deve esquecer para que a memória nasça.

Assim, é inerente ao “exercício da jardinagem” da memória que esqueçamos daquilo que foi propositalmente arrancado. No período aqui abordado, por exemplo, as oficiais memórias frequentemente diminuem a história do pau-brasil, também passageiro que viajava nos porões dos navios nos primeiros anos de travessia pelo Atlântico. A árvore, que chegava a ter de 20 a 30 metros, em abundância por toda a Mata Atlântica do vasto litoral brasileiro. Foi o primeiro produto da nova terra. Dizem os relatos que três homens de mãos dadas não as abraçavam por completo. Portugueses colonos e piratas franceses disputavam seu comércio, dependendo de Tabajaras, Tupiniquins e Tupinambás, que derrubavam, descascavam, atoravam e transportavam o “produto” até os navios. Ao longo do século XVI, cerca de 8 mil toneladas anuais chegavam aos portos europeus. Holandeses eram os principais responsáveis por transformar sua madeira em um pó de cor vermelha, utilizado pela moda da época, sobretudo na incipiente indústria inglesa, para tingir os tecidos que deixam lares e pessoas bem ornados. Em 1605 a árvore estava extinta. No entanto, os homens engajados no tráfico de pau-brasil eram chamados de brasileiros (Bueno, 1998, p. 69). Vermelhos eram chamados os indígenas em descrições das primeiras cartas. É vermelha a cor dos mouros.

Apresentamos, assim, um eixo temático comum na construção do passado, feito, na acepção de Traverso (2005), de *memórias fortes* (as que prevalecem no *status quo*, a dos vencedores) e *memórias fracas* (dos subjugados, que sobrevivem nas vielas, subterrâneas, interditas) que, frente a frente, demonstram que o acesso ao passado não é algo imóvel e imutável. A memória, assim, é sempre uma construção, que por sua vez também é transitória. E a construção da memória é um espaço disputado, negociado e em atritos constantes. A narrativa “oficial”,

forte, é composta de relatos fixados em documentos, mapas, textos literários, cartas, etc., selecionados ideologicamente em arquivos tangíveis, criados para preservá-los e, assim, garantir sua permanência longitudinal. A lógica do arquivo é a da preservação pela cristalização, pela imutabilidade da memória, sempre com os apagamentos seletivos inerentes, que dão ao passado uma certa naturalidade em seu encadeamento e harmonia artificiais.

Porém, as versões provenientes dos repertórios performáticos atuam em desobediência epistêmica (Mignolo, 2008), pela forma e pelo conteúdo, através de uma construção de memória *outra*. A memória se mantém (e reatualiza) em atos de transferência incorporados (Taylor, 2008), mantidos vivos por meio de repetidas representações. Nelas, somente através dos corpos a memória pode ser transmitida e preservada. Zé Rolinha antes de falar da história, evoca os “ritmos ditados pelos pandeiros”, como se uns e outros fossem indiscerníveis. Para Taylor, os “atos de transferência transmitem informação, memória cultural e identidade coletiva de uma geração ou grupo para outra por meio de comportamentos reiterados” (Taylor, 2008, p. 93) Dessa maneira, os repertórios gerados por corpos individuais os ultrapassa e excede, pois podem ser “repetidos, citados, tomados emprestados e transformados por outros praticantes” (Taylor, 2008, p. 95). Por vezes, há a tentação de associar esse tipo de construção de memória, viva, à efemeridade e ao esquecimento, como o faz Michel de Certeau (citado por Taylor, 2008, p. 100) opondo o discurso à escrita, onde o primeiro “nem viaja muito longe nem preserva muito de nada”. Porém, elucida a autora:

[...] as diferenças entre o repertório das práticas incorporadas e o arquivo não é sobre “verdadeiro” versus “falso”, mediado versus não mediado, primitivo versus moderno, o impotente versus hegemônico. A performance pertence ao forte assim como ao fraco; ela subscreve as “estratégias” de Certeau assim como as “táticas”, o “banquete” de Bakhtin assim como o “carnaval”. As formas de armazenar e transmitir o conhecimento são muitas e mistas. Alguns ditados e canções irão durar muito mais que um livro ou uma fotografia. (Taylor, 2008, p. 100)

O processo e os mecanismos de transmissão e manutenção desses atos performáticos também sugeririam uma certa passividade, onde os repertórios seriam os sujeitos e os indivíduos que os incorporam meros transmissores, sem capacidade de agenciamento e criação. Porém, como vimos, no caso da chamada *mescla cultural brasileira* (amplamente fundamentada na “*fábula das três raças*”³⁵)

³⁵ A “*fábula das três raças*”, presente em escritos de Gilberto Freyre (1933) e Darcy Ribeiro (1997) e analisada criticamente por Roberto da Matta (1987), baseia-se, resumidamente, no pressuposto de que o povo brasileiro foi constituído pela miscigenação harmônica entre brancos europeus, indígenas americanos e negros africanos.

a introdução e manutenção contemporânea do elemento mouro no repertório incorporado acaba por complexificar o modelo convencional estabelecido e deslocar alguns princípios epistemológicos instituídos. Mais que agentes passivos na transmissão da memória, os Mestres, Sacerdotes e participantes das manifestações são agentes de reelaboração, atualização e apropriação das memórias fortes, as utilizando como base para alternativas forjadas desde o interior do grupo. É essa abertura que permite aos sacerdotes do Tambor-de-Mina a integração de figuras e episódios cronológica e geograficamente distantes, que passam a ser mesclados a outros contextos e conteúdos narrativos, operando uma reconstrução histórica, sob parâmetros singulares³⁶. O mesmo processo também é observado na fala de Zé Rolinha, que conjuga elementos temporalmente distintos, compondo uma geografia imaginária abrangente, não localizada, que aproxima Holanda e Turquia para indicar a procedência do “outro” islamizado. Segundo Taylor:

As práticas performatizadas e os comportamentos oferecem uma história alternativa, aquela baseada na memória, eventos e lugares mais do que apenas documentos. Estas histórias alternativas são sempre esclarecedoras, mesmo nas sociedades mais letradas e democráticas. Elas têm um valor inestimável, entretanto, para entender como as comunidades se identificam e expressam a si mesmas quando elas tiveram limitado acesso ao conhecimento escrito por uma diversidade de razões, ou se elas vivem em sociedades semiletradas ou em períodos de ditadura no qual escrever é proibido. As práticas incorporadas sempre excedem os limites do conhecimento escrito, porque este não pode ser contido e armazenado em documentos e arquivos. Praticantes reafirmam suas identidades culturais e transmitem um sentido de comunidade engajando-se nesses comportamentos culturais. (Taylor, 2008, p. 102)

As expressões culturais que representam conflitos entre mouros e cristãos, dessa maneira, constroem em seu entorno relatos inventivos que não são simplesmente promoção e resgate de um tema histórico. Ao mesmo tempo demonstram, de forma viva e atual, como ocorreu o contrário: como o dominado se apropria do repertório a si imposto e insere novos traços autônomos, estes sim, que passaram a integrar o estoque simbólico brasileiro. Trata-se do processo que Lévi-Strauss definiu como *bricolage* (Lévi-Strauss, 1970), a combinação de elementos de diversas ascendências que resultam num todo diferente de cada uma das partes que o constituiu. As festas, como uma espécie de arabesco, não configuram apenas a convivência e interpenetração de elementos africanos, ibéricos, árabes,

³⁶ Percebemos tal intercessão na letra de uma doutrina cantada tanto na Turquia como na casa de Nagô: “Para vodum, senhor João Marambaia/ Mataram o turco, ficou o rei do ‘Paraguaia’/ Turco chorou no romper do dia/ Mataram o turco, senhora Dona Maria”. A participação dos turcos-mouros na Guerra do Paraguai também aparece nas Cheganças de Mouro em Natal (RN), vencidos pelo Duque de Caxias. Cf. (Andrade, 1983, p. 247).

indígenas... Cada um de seus membros torna-se um *bricoleur*: que interpreta e combina, de forma singular, os dados a que tem acesso, ressignifica o repertório de acordo com sua visão de mundo e, simultaneamente, dialoga com a coletividade. Nessas narrativas há, portanto, a simultaneidade do histórico, do mítico, do sociológico e do alegórico, as instâncias das quais a tradição oral se serve. As festas demonstram, também, a forma como seus componentes compreendem e observam o mundo, evidenciando as dimensões filosóficas e antropológicas do literário. Ao mesmo tempo, possibilitam diálogos *interculturais* de grupos distintos, o que Bakhtin designou como *livre contato familiar* (Bakhtin, 1997). Em meio às diferenças, vai sendo forjada uma tradição comum. A Chegança e a Encantaria, enquanto formas de resistência político-crítica, não cabem em uma única tradição e se apropriam de várias delas, transitando entre diferentes matrizes de pensamento numa justaposição de fragmentos multiculturais e identidades fluidas; com que operam ampliando a fronteira de alternativas reflexivas relevantes; apontando para a valorização da transformação e da probabilidade de mudança; e alinhando-se, portanto, a uma postura de ponderação nômade, que não se estabiliza em quaisquer instâncias intelectuais ou culturais e, ao mesmo tempo, antropofagicamente, as *devora e digere*.

As narrativas de mestres, sacerdotes e participantes dos ritos estão carregadas de emblemas, que possuem o poder transfigurador trazido pela linguagem alegórica³⁷ frequentemente utilizada pelas manifestações de caráter popular, que se caracteriza pelo fato de dizer outra coisa além do sentido literal das palavras³⁸. Esses performáticos narradores-colecionadores reúnem os cacos de falas alheias, de partes do passado, de imagens contemporâneas e de imaginação pessoal – apreendidos em sua transitoriedade – que atuam tal qual a identidade dos personagens mouros, resistindo à totalização característica do relato, que se pretende único, monolítico, coeso, decifrável. Esse edifício cultural construído a partir de ruínas – ou fantasmas, que apontam para algo que já não está mais, mas ainda assim mantém a capacidade de significar – tem na enunciação fragmentada e entrecortada pela descontinuidade sua possibilidade discursiva. Essas diferentes

³⁷ Conforme Benjamin (2006, H 4a, 1), o alegorista desistiu de elucidar as coisas através da pesquisa do que lhes é afim e do que lhes é próprio: ele as desliga de seu contexto e desde o princípio confia na sua meditação para elucidar seu significado, formando uma obra fragmentária. Para o alegorista, as coisas representam apenas verbetes de um dicionário secreto (que revelará seus significados somente aos iniciados) que nunca terá acumulado coisas suficientes, sendo que uma delas pode tanto menos substituir a outra que nenhuma reflexão permite prever o significado que uma me pode reivindicar para cada uma delas.

³⁸ Dizer o outro, conforme o dicionário de Antônio Houaiss (2004, p. 146), “ETIM. Lat. *alegoria*, ae derivado do gr. *allegoría*, que é formado de *allós*, ê, on ‘outro, outra’ + radical do v. gr. *agoreûō* ‘falar numa assembleia, falar em público, discorrer oralmente em público’ + *-ia*, sufixo formador de subst. abstrato [...]”. A etimologia no Houaiss carrega a ideia de falar em público, não contraria o espaço do segredo, e exatamente corrobora a tendência dos encantados de se integrarem à vida ou ao cotidiano.

vozes compõem um mosaico de várias histórias, construindo uma “História do Brasil” multifacetada ou, mesmo, “Histórias dos Brasis”.

Referências bibliográficas

- Almeida Prado, J. F. (1966). *Primeiros povoadores do Brasil, 1500-1530*. São Paulo: Brasiliense.
- Andrade, M. de (1983). *O turista aprendiz*. São Paulo: Duas Cidades.
- Andrade, M. de (2002). *Danças dramáticas do Brasil* (2.^a ed.). Belo Horizonte: Itatiaia.
- Augé, M. (2001). *As formas de esquecimento*. Almada: Íman Editora.
- Barth, F. (2000). *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contracapa.
- Benjamin, W. (2006). *Passagens*. Org. Willi Bolle. Trad. Irene Aron e Cleonice Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial.
- Boechat, V. B. (2004). *Na rota das Navegações: Sophia de Mello Breyner Andresen* (Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Estudos Literários). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Bueno, E. (1998). *Náufragos, traficantes e degredados*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Busatta, S. (2007). Everybody is the good one! Living History and Monuments at the Little Big Horn Battlefield Site. *Revista Antrocom* 2007, 3 (2), 95-102.
- Caminha, P. V. de (2000). Carta de Pero Vaz de Caminha para D. Manuel. In J. M. Garcia (Ed.), *O descobrimento do Brasil nos textos de 1500 a 1571*. Edição especial comemorativa dos 500 anos do descobrimento do Brasil (pp. 17-34). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian..
- Dantas, J. *As cheganças*. Recuperado de <<http://www.arqnet.pt/amoremportugal/chegancas.html>>. Acesso em: 17-jun., 2012.
- Dreyer-Eimbcke, O. (1992). *O descobrimento da Terra: história e histórias da aventura cartográfica*. São Paulo: Melhoramentos.
- Ferretti, M. M. R (1998a, agosto). Dom Luís e São Luís em terreiros da capital maranhense. *Boletim da Comissão Maranhense de Folclore*, 14, 4-5.
- Ferretti, M. M. R (1989). Rei da Turquia, o Ferrabrás de Alexandria? A importância de um livro no Tambor de Mina. In C. E. M. de Moura (Ed.), *Meu sinal está no teu corpo: escritos sobre a religião dos orixás*. São Paulo: Edicon, Edusp.
- Ferretti, M. M. R (1992). Repensando o turco no Tambor de Mina. *Revista Afro-Ásia*, 15. Salvador.
- Ferretti, M. M. R (1993; 2000a). *Desceu na Guma: o caboclo do Tambor de Mina em um terreiro de São Luís – a Casa Fanti-Ashanti* (2.^a ed. rev.) São Luís: SIOGE, 1993/ Edufma.

- Ferretti, M. M. R (2000b). *Maranhão Encantado: encantaria maranhense e outras histórias*. São Luís: Edições UEMA.
- Ferretti, M. M. R (1985). *Mina, uma religião africana*. São Luis: Plano Editorial.
- Ferretti, M. M. R (1999). Religião e magia no Terecô de Codó (MA). In C. Caroso & J. Bacelar (Eds.), *Faces da tradição afro-brasileira*. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAO.
- Ferretti, M. M. R (1991). *Tambor de Mina, Cura e Baião na Casa Fanti-Ashanti*. São Luís: SECMA (Disco e folheto).
- Ferretti, M. M. R (1994). *Terra de caboclo*. São Luís: SECMA.
- Ferretti, S. (2008). Multiculturalismo e sincretismo. In A. S. Moreira & I. D. Oliveira (Eds), *O futuro das religiões na sociedade global: uma perspectiva multicultural*. São Paulo: Paulinas, UCG.
- Ferretti, S. (1996). *Querebentã de Zomadônu: etnografia da Casa das Minas do Maranhão* (2.^a ed. rev. Atual). São Luís: Edufma.
- Freyre, G. (1980). *Casa-grande e senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Freyre, G. (1967). *Nordeste* (4.^a ed.). Rio de Janeiro: José Olympio.
- Hue, S. M. (2007). Introdução. In A. Knivet. *As incríveis aventuras e estranhos infortúnios de Anthony Knivet*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Knivet, A. (2007). *As incríveis aventuras e estranhos infortúnios de Anthony Knivet: memórias de um aventureiro inglês que, em 1591, saiu de seu país com o pirata Thomas Cavendish e foi abandonado no Brasil, entre índios canibais e colonos selvagens*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lévi-Strauss, C. (1970). *O pensamento selvagem*. São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- Meyer, M. (1995). *De Carlos Magno e outras histórias: cristãos e mouros no Brasil*. Natal: UFRN.
- Mignolo, W. (2007). Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Artigo originalmente publicado na *Revista Gragoatã*, 22, 11-41, 1.^o sem. 2007 e traduzido por Ângela Lopes Norte.
- Neto, J. L. (2000). Escravos muçulmanos. In *Os negros em Portugal: sécs. XV a XIX*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses
- Prandi, R. (Ed.). (2001). *Encantaria brasileira: o livro dos mestres, caboclos e encantados*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Prandi, R. (2012). A dança dos caboclos: uma síntese do Brasil segundo os terreiros afro-brasileiros. 1997. Recuperado de [http:// www.fflch.usp.br/sociologia/ prandi/ dancacab.htm](http://www.fflch.usp.br/sociologia/prandi/dancacab.htm), acessado em 22-dez.
- Prandi, R. (1997). Nas pegadas dos voduns: de como os deuses africanos do Daomé, aclimatados em São Luis do Maranhão, partindo de Belém do

- Pará, vieram se estabelecer em São Paulo, devidamente acompanhados dos Encantados do Tambor-de-Mina. *Revista Afro-Ásia*, 19-20.
- Relação da viagem da frota comandada por Pedro Álvares Cabral (2000). In J. M. Garcia (Ed.), *O descobrimento do Brasil nos textos de 1500 a 1571*. Edição especial comemorativa dos 500 anos do descobrimento do Brasil (pp. 12-16). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Romero, S. (1959). Contos populares do Brasil. In M. de Andrade. *Danças dramáticas do Brasil*. São Paulo: Martins Fontes.
- Silva, C. R. da (2008, novembro). Lambada da Jarina, José Ribamar, 47 anos, habitante da ilha. In *Em busca do Encoberto: viagens à ilha encantada do Rei Sebastião*. *Revista Crioula*, 4. Recuperado de www.fflch.usp.br/dlcv/revistas/crioula.
- Souza, M. de M. e (2002). *Reis negros no Brasil escravista: história da coroação do Rei Congo*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Souza, P. L. de (1968). *Diário de Navegação de Pero Lopes de Souza (1530-1532)*. Lisboa: Ed. Agencia Geral do Ultramar.
- Taylor, D. (2008, maio). Performance e Patrimônio Cultural Intangível. *Revista Pós: Belo Horizonte*, 1 (1), 91-103.
- Traverso, E. (2005). *Le passé, modes d'emploi – histoire, memoire, politique*. Paris: La Fabrique.
- Vainfas, R. (2000). *Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Wilson, P. L. (2002). *Utopias piratas: mouros, hereges e renegados*. São Paulo: Conrad.

A tradução *A Retirada dos dez mil de Xenofonte* por Aquilino Ribeiro: diálogo entre dois autores

PAULA BARATA DIAS

Universidade de Coimbra – CECH

Aquilino Ribeiro, juntamente com Ferreira de Castro, Vitorino Nemésio e, em certa medida, também Miguel Torga, integram um grupo particular de prosadores e ficcionistas portugueses do séc. XX algo arredado do público leitor atual. Consideramo-los injustamente esquecidos por uma multiplicidade de razões que individualiza cada caso. Irmana-os, no entanto, uma origem e um ponto de partida socialmente, economicamente, geograficamente e culturalmente excêntrico face a um Portugal cuja cultura literária privilegia, pelo menos em quantidade, o que se vai fazendo pelos centros urbanos, sobretudo em Lisboa. Estes prosadores escaparam à vontade, ou capacidade, de acompanhar correntes e movimentos literários de fronteiras demarcadas que se impuseram a partir de centros literários europeus, atualizando no discurso literário formas identificadas como mais universais e dialogantes com o que de melhor se fazia nos espaços literários mundiais.

Aquilino, como os outros referidos, será menos portador desta forma de universalismo literário luso, sendo muitas vezes remetido para o título de “uma voz regional” (Ferreira, 1985; Lourenço, 1985). Aquilino, e os outros, são vozes em que domina a marca indelével de origem ou de experiências presas a um espaço geográfico, constituindo-se este um condicionante poderoso para a trama, associado a uma linguagem própria em coerência com o espaço retratado, o uso de um Português enriquecido com regionalismos, especificidades de língua identificadas com o idioleto que cada um formou nas suas experiências de vida (regionalismos não deliberados), ou também escolhas conscientes para a composição das personagens

e dos ambientes, que assim transportam os leitores das suas obras para outras cores do Português, na adoção de um vocabulário ora arcaico, ora local. Neste domínio, a obra destes escritores, para o bem – uma obra de marcada excentricidade de língua, estilisticamente rica e diversa – e para o mal – classificada como uma obra de pendor local, a quem falta uma certa flexibilidade de retratar o universal – cumpre o fado do desalinamento face às correntes literárias dominantes.

Aquilino Ribeiro foi um dos mais fecundos romancistas portugueses da primeira metade do séc. XX. Nascido em Sernancelhe, em 1885 e falecido em Lisboa, em 1963, teve uma biografia agitada devido ao seu envolvimento no fim da Monarquia e na implantação da República. A intervenção política também lhe granjearia dissabores no Estado Novo. Nos anos finais da sua vida reuniu largo consenso entre as letras nacionais, tendo mesmo sido proposto para o Prémio Nobel, em 1960.

Autor popular e prolífico pela riqueza de linguagem, pelo retratar do mundo regional da sua Beira natal (Margarido, 1985), pelo modo único de descrever e de encenar o movimento das personagens e da ação, com peripécias e reviravoltas, não imune à crítica social e política, é conhecido do público português por obras como *O Romance da Raposa*, *O Malhadinhas*, *Terras do Demo*, *Quando os Lobos Uivam*, *A Casa Grande de Romarigães*. No horizonte surgem indicações de um crescimento do interesse pela obra do autor, não suficiente, ainda, contudo, tal como acontece com os autores referidos, para a sua integração no cânone escolar com outras obras para além de *O Romance da Raposa*¹. A revista *Colóquio Letras*, no muito distante 1985, dedicou-lhe um número de homenagem, de que resultaram importantes estudos que salientam, precisamente, essa dimensão portuguesa e telúrica da obra aquiliniana, que usámos e estão referidos na bibliografia.

O propósito desta nossa intervenção só muito radialmente aflora a grande questão de universalidade ou da regionalidade presente em Aquilino, posto que tem uma motivação muito precisa: chegou às livrarias em 2014, publicado por iniciativa dos seus herdeiros e da editora Bertrand, a há muito esgotada tradução portuguesa da *Anábasis* de Xenofonte realizada por Aquilino Ribeiro. Esta edição é apresentada com uma introdução de Mário de Carvalho intitulada “Os Gregos. A Guerra. O Mestre”, e inclui o prólogo original de 1938, composto pelo tradutor, em que revela as circunstâncias do seu contacto com Xenofonte.

Neste testemunho, Aquilino Ribeiro explica, com a expressividade que a sua riqueza efabulatória consegue, o modo como a *Anábasis* de Xenofonte lhe foi

¹ O ensaio de José Carlos Seabra Pereira, *Aquilino Ribeiro e a Escrita Vital* (2015), Prémio Ensaio Jacinto Prado Coelho, é um sinal animador do interesse pela obra do A.

parar às mãos: a frequentar um curso de Letras na Sorbonne, no ano anterior à deflagração da I Guerra Mundial, o seu professor, Tournier de nome, desafia-o com uma antiquíssima edição bilingue (em Grego e em Latim) da obra de Xenofonte, a título de o iniciar no conhecimento do Grego². “Gramática a um lado, texto Latino de Loewenklaui do outro”. Aquilino atira-se a ela de cabeça (estas são as suas palavras!). A Guerra interrompeu os seus estudos, e Aquilino regressou a Portugal em 1915. Por 1938, na iminência já do segundo conflito mundial, remexendo no espólio que trouxera de Paris, resolve dar vida aos cadernos da juventude que continham os seus estudos de Xenofonte e acabar a tradução da obra, até então não traduzida para a língua portuguesa. Estas balizas temporais influenciaram o A. na oportunidade e no propósito que atribuiu à sua tradução³.

Quando lemos a tradução *A Retirada dos Dez Mil* de Aquilino Ribeiro, ressalta à primeira impressão o estilo e a expressividade que a escrita aquiliniana empresta ao texto de Xenofonte (2014). Interessa-nos, contudo, ser mais específicos: onde acaba a literalidade do texto de Xenofonte e começa a expressividade literária de Aquilino Ribeiro; o que de Xenofonte devolve, engrandece, ou eventualmente condiciona Aquilino? A obra do Ateniese é considerada um clássico da literatura de guerra, ou mesmo de viagens, e tem suscitado interesse, mesmo fora do circuito estritamente literário. Destaque-se, neste ponto, a tradução de Rui Valente, de 2008, que valoriza a componente militar⁴.

Tournier, o seu professor de Grego, é uma figura singular: 75 anos, sábio, e com uma vida atravessada pelos conflitos europeus do final do séc. XIX. Soldado do Papa, voluntário na Guerra entre o Vaticano e Garibaldi. Nesse aspecto ele aparenta ter atravessado um percurso de vida semelhante ao que Aquilino viria a ter. Aquilino (p. 19) confessou a Tournier a sua admiração pelos “gênios mais representativos da Grécia” e manifestou o gosto que tinha em ler “os velhos

² Ms. Tournier, um humanista desprovido de recursos mas caro à comunidade portuguesa do Quartier Latin, que conhecia (sic.) razoavelmente o grego “humanista na acepção rigorosa do vocábulo, possuía razoavelmente o Grego e falava quase todas as línguas europeias”.

³ Xenofonte, 2014, p. 26: “neste ano da graça em que a guerra lavra aqui e além, feroz e sem respeitar património ou coisa sagrada, como velho, mulher ou criança; que a Europa está, pode dizer-se em vigília de armas; que a defesa de povo para povo se estriba na vontade de ser e no potencial militar que não no direito [...] que em cada nação se assiste ao apelo desesperado das energias mais profundas – talvez não seja descabido rememorar a lição que nos dá um núcleo de gregos, nossos avoengos da latinidade, em que se encontraram reunidas as virtudes que são condição de independência e autonomia dos povos: robustez física e gosto de viver, razão clara, enraizamento no solo natal e amor à liberdade”.

⁴ Vd. Xenofonte, 2008, p. XI “Esta edição pretende ser uma edição moderna da *Anábasis* para um leitor moderno e não necessariamente erudito. Somos de opinião que a *Anábasis* é uma história suficientemente atrativa para ser lida por qualquer pessoa, opinião aliás partilhada pelo autor da mais recente tradução da *Anábasis* para a língua portuguesa, Aquilino Ribeiro”.

mestres do Ocidente na língua original”, Tournier entra-lhe em casa com um in-fólio vasto e imponente como o Erectéion. Apresenta-lhe a obra de Xenofonte com tradução latina de Joannes Leunclavius adquirida por um tostão num alfarrabista do Sena. Diz Tournier: Uma das traduções de Lowenklau é “a deste estupendo Xenofonte, *philosophus et imperator clarissimus*, que parece cortado pelo molde de Ulisses. Com a versão latina à banda, dentro de pouco navega no grego como uma trirreme da Lacedemónia no Helesponto”. Deixemos a *Ciropedia* e vamos direitos à *Anábasis*.

Isto a propósito de aprender Grego.

Aqui está como travei relações a fundo com Xenofonte, aristocrata mas sempre civilista, homem de engenho de armas, mestre na gineta e na cinegética, apaixonado pela acção e pela aventura, e cultivando no seu retiro da Élide a lavoura e as letras. Diz ele: “Gramática a um lado, texto Latino de Loewenklau do outro⁵.

Importa aqui fazer uma observação quanto ao conhecimento de Grego de Aquilino. É ele próprio que reconhece estar a aprender o idioma, fazendo esta tradução e o seu confronto com o Latim, parte de um processo pedagógico. Não nos parece credível que, antes desta experiência, o conhecimento do Grego de Aquilino fosse para além dos rudimentos de leitura. Ele mesmo diz que, desta curta experiência “a guerra interrompera os meus estudos do Grego e o que aprendi apagou-se mais depressa do que riscos na areia”⁶. É certo que Aquilino Ribeiro, depois da instrução primária, já com 15 anos, entre 1900 e 1904, foi educado no Colégio de Lamego e em Viseu, tendo sido expulso do Seminário de Beja já em 1904, com 19 anos, portanto, lugar onde esteve dois anos apenas. Não nos parece, por isso, que deva ser valorizado o seu conhecimento em língua grega, quando o próprio não o destaca sobremaneira como existente à data da realização da tradução, dizendo, inclusive, que ouvira falar de Xenofonte nas aulas de filosofia que tivera em Viseu.

Prosseguindo o esclarecimento do autor acerca desta experiência, (foi para Paris em 2010, matriculando-se na Sorbonne, portanto já com 25 anos) informa-nos de que, com a primeira Guerra, interrompeu os seus estudos, regressando a Portugal já casado com Grete Tiedemann em 1915. O segundo fôlego de dedicação à obra situa-se em 1938. Aquilino, remexendo no espólio que trouxera

⁵ Aquilino fala do helenista e orientalista alemão Johann Lowenklau (Johannes Leunclavius, 1541-1594), nascido em Coesfeld, Vestefália. Confronte-se o exercício paródico do verso camoniano “numa mão sempre a espada, noutra a pena” aplicado ao contexto da tradução.

⁶ Almeida, 2006, p. 130: “Aquilino tinha nesta altura 20 anos e saíra dois anos antes do seminário de Beja, onde a sua formação humanística lhe permitia ler no original o Latim, Grego, Francês e Espanhol (mais precisamente o Castelhana e o Galego)”.

de Paris, resolve dar vida aos cadernos da juventude que continham os seus estudos de Xenofonte e acaba a tradução.

A motivação para esta dedicação à obra de Xenofonte é literária, mas também política. O exercício para uma aprendizagem do Grego animaria Aquilino, mas não é este conhecimento particular que motiva intensamente o tradutor. Assim, o que tem de ver Aquilino com Xenofonte? As suas palavras são incisivas:

Mas perdurou-me memória bem nítida de que esta Anábase deliciosa, de linfa pura e estreme, colhida com discutível escrúpulo pelas mãos de mil e um tradutores. Fora devaneio puro abalar-me a pôr pé num mundo morto, sem recessos que não tenham sido desvendados, devaneio filho do espírito de contradição, verdadeiro demónio tentador, ao sentir-me na cidade que é o centro vascular da vida moderna.

Seria, porém, bem possível que, ainda sem a guerra, o meu cometimento fenecesse, como nascera, de inconsistente e alado desejo. Mas lucrei ter conhecido o homem extraordinário que é Xenofonte, tão cheio de agilidade mental e física que parece um espelho para o perfeito cidadão de hoje, são de espírito, bem formado de corpo, robustecido na paz para as andanças da guerra, e um punhado de homens vazados em bronze: Clearco...Ciro...Heráclidas...Tissafernes (cita personagens da aventura). E mais do que estes figurantes de alto coturno, lucrei conhecer *de visu*, pode-se dizer, o grego comum, heróico, resmungão, lambareiro, sensual, pio no meio dos excessos, sempre obsequiador da beleza, com uma das mão roubando, com a outra imprecando Zeus, pai de tudo, levado ora pelo interesse ora pela glória, e ciosos, cioso como fera, da sua liberdade. (Xenofonte, 2014, p. 21)

Esta explicação confirma-se com a análise fina da tradução, sendo possível reconhecer uma grande proximidade e identificação com a figura ou o modelo do pícaro, tão própria do gênio aquiliano⁷. Atraem-no estas figuras numa atitude de vida desenrascada e em constantes voltas da fortuna, que vão driblando de modo ora heroico ora venal, como podem, normalmente em conflito com as hierarquias e as autoridades formais, sempre visando o bom resultado prático das suas contendas, adotando uma flexibilidade pragmática de princípios que ferem o modelo estritamente heroico.

Assim são os Gregos, os mercenários ao serviço do príncipe Ciro, pretendente usurpador do trono da Pérsia, que se embrenham no continente asiático até à planície babilónica ao serviço de um assunto interno do grande e populoso império de Artaxerxes, irmão de Ciro. De certo modo, o próprio percurso de vida de Aquilino sanciona este modelo de homem interventivo e dado ao combate pelas causas em que acredita, mesmo que daí resulte uma vida de erros. Ulisses,

⁷ Ferreira (1981).

à sua maneira, foi um Pícaro. Clearco e Xenofonte, personagens da *Anábase*, encaixam-se neste perfil, como veremos.

Uma segunda observação leva-nos a fundamentar uma motivação política.

Aquilino é um resistente da oposição republicana ao Estado Novo e, ao longo da sua vida, sofreu dificuldades, exílios e prisões, associados ao uso de uma liberdade de que ele não abdicava. E por isso elogia a liberdade e a individualidade, que ele declara apanágio dos *politai* gregos, assim como o exercício da legitimação desta liberdade, o sufrágio. Esta liberdade esteve na base da derrota que os Gregos infligiram a Xerxes, pai dos beligerantes, tocando as cordas certas do coração dos gregos. É ele próprio quem recupera este argumento nas palavras introdutórias de *A Retirada dos Dez Mil*, retirado da memória da obra de Xenofonte que apresentará (p. 22):

Quando Xerxes marchou contra a Grécia à testa de um exército inumerável, os Gregos bateram o inimigo em terra e no mar. Por toda a parte ficaram troféus de vitória. Mas a maior prova deste triunfo consiste na liberdade das cidades em que viestes à luz e fostes criados, porque nós não reconhecemos outros amos para além dos Deuses. Esta liberdade era-lhe indispensável como o ar que se respira e o Grego queria sentir-se livre, saber-se livre, senhor dos seus atos, árbitro do seu destino, e a cada passo, semelhante ao homem que acorda do sono e se apalpa para verificar que está desperto, tirava a prova. Essa prova pedia-a ao exercício do sufrágio. A propósito de tudo e de nada, convocava-se a assembleia e votava-se [...] Pois que desde que o mundo é mundo ainda não se descobrira melhor como expressão da vontade colectiva do que o sufrágio, ia-se a votos [...]

Aquilino nada explicita quanto à situação interna de Portugal de 1938, mas parece-nos defensável identificar a mensagem política subliminar contra a perda das liberdades individuais e de cidadania decorrentes do Estado Novo, servindo-se Aquilino da obra de Xenofonte para vincar a sua identidade política em clima bastante adverso.

Em terceiro lugar, acresce uma motivação de que não estamos certos de que Aquilino se tenha dado conta ou, se deu, não lhe atribuiu um relevo substancial, mas que pode ter funcionado como estímulo subconsciente, gatilho, ou então resulta num muito oportuno *kairos*.

Como já dissemos, a obra foi traduzida em 2 momentos: entre 1911 e 1914, em Paris, altura que é perturbada pela eclosão da I Guerra Mundial, que leva Aquilino (entretanto casado com uma alemã) a regressar a Portugal. Retoma-a em Lisboa, em 1938, também na eminência da II Guerra Mundial, em todo caso no contexto plúmbeo da Guerra Civil espanhola, com ecos bem dramáticos em Portugal. Entre as duas datas, dois conflitos fratricidas, guerras civis

à dimensão da Europa que contaminaram o globo, ou tão só duas etapas do mesmo grande conflito europeu da primeira metade do séc. XX, nascido entre ideologias totalitárias e a partir do ocaso das vocações imperiais das nações europeias. A Europa em que Aquilino se fez adulto tinha amplos pontos de contacto com o gigante, populoso, rico, desordenado, em crise de representação, império persa dos inícios do séc. IV. E, porque as leituras se atualizam, não deixa de ser significativo que esta obra tenha sido reposta para os leitores numa altura tão particular para povos europeus e asiáticos, uma vez que agora, nos mesmos espaços percorridos pelo exército tresmalhado de Xenofonte, traça-se o percurso de populações desavindas e instáveis, todas procurando sobreviver. É a mesma volatilidade e mobilidade que encontramos entre o passado de Xenofonte, o passado ainda recente de Aquilino Ribeiro, e o nosso presente.

Após a morte de Ciro, líder que apoiavam como mercenários, apesar de vitoriosos na Batalha, os 13 mil gregos presos no interior do império persa empreendem, não uma anábase (marcha em direção ao interior, da costa para o interior), mas uma migração para norte, acompanhando o curso dos grandes rios da Mesopotâmia até Trebizonda, no Mar Negro, atual Turquia, espaços hostis e exóticos em que migra esta mole humana constituída por milhares de Gregos (europeus portanto) que só desejam regressar a casa.

A pergunta que cabe fazer a seguir é: onde acaba a literalidade do texto de Xenofonte e começa a expressividade literária de Aquilino Ribeiro? A resposta reclama um estudo atento, uma vez que Aquilino Ribeiro é vago na metodologia de tradução seguida, embora reconheça o suporte da tradução latina.

Tomemos alguns exemplos do texto de Aquilino Ribeiro, colhidos de modo aliatório:

1. *A Retirada dos Dez Mil* 1, 3, p. 37⁸:

AR. Vinte dias teve Ciro arraias em Tarso, porque os soldados se recusavam a ir mais longe. Suspeitavam eles que marchavam contra o grande rei e diziam que não fora com esse propósito que os tinham recrutado. Clearco foi o primeiro que pensou em recorrer à força para obrigar os seus a avançar. Porém, mal deu voz de marcha, choveu sobre ele e a sua equipagem tanta pedra....

Gr.

ἐνταῦθα ἔμεινεν ὁ Κῦρος καὶ ἡ στρατιὰ ἡμέρας εἴκοσιν: οἱ γὰρ στρατιῶται οὐκ ἔφασαν ἰέναι τοῦ πρόσω: ὑπώπτευον γὰρ ἤδη ἐπὶ βασιλέα ἰέναι: μισθωθῆναι

⁸ Usámos a edição de referência mencionada (2014). Para o Grego, servimo-nos da edição Xénophon (1959), editada em dois volumes na coleção “Les Belles Lettres”.

δὲ οὐκ ἐπὶ τούτῳ ἔφασαν. πρῶτος δὲ Κλέαρχος τοὺς αὐτοῦ στρατιώτας ἐβιάζετο
 ἰέναι: οἱ δ' αὐτόν τε ἔβαλλον καὶ τὰ ὑπούγια τὰ ἐκείνου, ἐπεὶ ἄρξαιντο
 προΐέναι.⁹

Sublinhámos no texto de Aquilino Ribeiro: “grande rei” é uma liberdade do autor, nem o original nem os tradutores, latino e francês adjetivam o rei Ciro. É uma perífrase expressiva, mas redundante, traduzir ἐβιάζετο ἰέναι “forçou-os a andar”, por “em recorrer à força para obrigar os seus a avançar”. Do mesmo modo ἐπεὶ ἄρξαιντο προΐέναι (à letra: quando foram mandados andar), surge em Aquilino como “mal deu voz de marcha”. As “equipagens”, tal como no Francês, traduz τὰ ὑπούγια “os animais de carga”.

2. *A Retirada dos Dez Mil*, 1, 3, p. 38:

A.R. Um outro, a seguir, pediu a palavra e frisou a ingenuidade daquele que propunha que se pedissem navios a Ciro, como se ele não precisasse deles para transporte da sua gente, ou guia seguro, quando não faziam mais do que cavar a sua ruína. E depois de desenvolver este pensamento, discorreu: -Eu cá, não era sem apreensões que subia para as trirremes; quem me diz a mim que as não põe à nossa disposição para as meter a fundo mal soltem as velas? Quanto ao guia que lhe quereis pedir, não é também o filho de meu pai que se resigna a tal extremidade sem perder a cor duas vezes, certo de que pode muito bem atirar-nos para um despenhadeiro donde nunca mais sairemos com os ossos direitos

Gr.

μετὰ τοῦτον ἄλλος ἀνέστη, ἐπιδεικνὺς μὲν τὴν εὐήθειαν τοῦ τὰ πλοῖα αἰτεῖν
 κελεύοντος, ὥσπερ πάλιν τὸν στόλον Κύρου ποιουμένου, ἐπιδεικνὺς δὲ ὡς
 εὐηθες

εἴη ἡγεμόνα αἰτεῖν παρὰ τούτου ὃ λυμαινόμεθα τὴν πρᾶξιν. εἰ δὲ καὶ τῷ
 ἡγεμόνι

πιστεύσομεν ὃν ἂν Κῦρος διδῷ, τί κωλύει καὶ τὰ ἄκρα ἡμῖν κελεύειν Κῦρον
 προκαταλαβεῖν; [17] ἐγὼ γὰρ ὀκνοίην μὲν ἂν εἰς τὰ πλοῖα ἐμβαίνειν ἃ ἡμῖν
 δοίη,

⁹ Cf. tradução latina de Lowenklaus (Leunclavius, 1569): *Heic Cyrus cum exercitu dies XX substitit, quod negarent se milites ulterius perrecturos. Suspiciabantur enim contra regem se duci, adversus quem stipendio se conductos negabant. Clearchus primos suos ut propellere ut pergerent, uolebat. At illi tum in ipsum procedere incipientem, tum ipsius iumenta lapides coniiciunt.* Tradução de Masqueray (Xenofonte, 1959) “Cyrus et son armée séjournèrent vingt jours à Tarse; car les soldats déclaraient qu’ils n’iraient pas plus en avant, soupçonnant déjà qu’on les menait contre le roi, et prétendant ne s’être point engagés pour cette entreprise. Cléarque le premier voulut forcer les siens d’avancer. Ceux-ci, dès qu’il commença à marcher, jetèrent des pierres sur lui et sur ses équipages....”.

μη ἡμᾶς ταῖς τριήρεσι καταδύσει, φοβοίμην δ' ἂν τῷ ἡγεμόνι ὄν δοίη ἔπεσθαι, μη ἡμᾶς ἀγάγη ὅθεν οὐκ ἔσται ἐξελθεῖν.¹⁰

A expressão individual do medo de acontecimentos potenciais, com φοβοίμην ἂν+ optativo, é indicado por Aquilino com um declarativo “não é o filho de meu pai”. Os tradutores latino e francês são mais literais (*metuero*; ‘tremblerais’) na transposição do grego φοβοίμην. Do mesmo modo, o reforço da negação redundante em Aquilino “sem perder a cor duas vezes” não se encontra no grego nem nos seus tradutores. Ainda a referência aos perigos de um general enviado por Ciro: no grego e no latim de Lowenklaui está uma ameaça mais generalizada, não precisada μη ἡμᾶς ἀγάγη ὅθεν οὐκ ἔσται ἐξελθεῖν [à letra “...que nos conduza para onde não é possível sair”]. Em Aquilino, assim como em Masqueray, esta ameaça especifica-se nos “desfiladeiros”. A ameaça surge reforçada em Aquilino pelo idiomatismo “com os ossos direitos”.

Confirma-se, portanto, o gosto pelo uso de idiomatismos próprios de um registo coloquial popular da parte de Aquilino que expande os significados do original grego.

3. *A Retirada dos Dez Mil*, 2, 3, AR, p. 77

A.R. Nós não nos concertámos para fazer guerra a Artaxerxes, nem sabíamos sequer que marchávamos com esse fim. Ciro, deves sabê-lo, fartou-se de inventar pretextos e embustes de toda a ordem para vos colher de surpresa e a nós arrastar-nos consigo.

Gr.

... ἡμεῖς οὔτε συνήλθομεν ὥς βασιλεῖ πολεμήσοντες οὔτε ἐπορευόμεθα ἐπὶ βασιλέα, ἀλλὰ πολλὰς προφάσεις Κῦρος ἡῦρισκεν, ὥς καὶ σὺ εἴ οἶσθα, ἵνα ὑμᾶς τε ἀπαρασκεύους λάβοι καὶ ἡμᾶς ἐνθάδε ἀγάγοι¹¹

¹⁰ Cf. tradução latina de Lowenklaui (Leunclavius, 1569): *Post hunc surrexit alius, qui partim eius stultitiam commonstrabat, qui poscendas naues esse dixerat a Cyro, expeditionem alia deinceps non suscepturo, partim commonstrabat quam esset absurdum ducem ab eo petere cuius nos (inquit) institutum irritum facimus. “Quod si duci fidem habebimus, quem nobis Cyrus dederit quid uetat quo minus etiam uertices ipsos nobis occupari ab Cyro iubeamus. Equidem naues conscendere quas ille nobis dederit, plane reformidauero, ne cum ipsis nos trirremibus demergat. Itidem sequi ducem metuero, quem ille nobis adiunxerit ne nos eo ducat unde non sit exeundi facultas.* Tradução de Masqueray (Xenofonte, 1959): “Un autre Grec se leva ensuite, et prenant la parole dit, qu’il fallait être bien simple pour demander à Cyrus ses vaisseaux, comme s’il renonçait à son entreprise ou pour en espérer un guide lorsqu’on traversait ses projets. « Si nous devons nous fier au guide que nous donnera ce prince, pourquoi ne le pas prier lui-même de s’emparer pour nous des hauteurs qui commandent notre retraite ? Quant à moi je tremblerais de monter sur les vaisseaux qu’il nous fournirait, de peur qu’il ne les sacrifiât pour nous submerger dans les flots. Je tremblerais de suivre un guide donné par lui, de peur qu’il ne nous conduisît dans des défilés d’où il serait impossible de sortir.”

¹¹ Cf. tradução latina de Lowenklaui (Leunclavius, 1569): *nos uere propterea coiuiimus ut bellum regi faceremus, neque aduersus regem profecti sumus: sed (quod ipsi nosti) multas Cyrus tergiuersationes inueniebat, ut et uos*

Este discurso de Clearco a Tissafernes, o emissário do rei Xerxes, já segue, em Aquilino, um modelo mais contido. Aqui não há lugar para liberdades idiomáticas. O Grego ἀλλὰ πολλὰς προφάσεις Κύρος ἤρρισκεν “mas descobriu/desencantou muitos pretextos”, adoptado por Lowenclau e Masqueray, é desenvolvido na expressão “fartou-se de inventar pretextos e embustes de toda a ordem”. “fartar-se de; e embustes de toda a ordem” estendem o adj. πολλὰς, sem falsear o sentido do original, mas colocando-o numa evidência expressiva que supera a do original.

4. *A Retirada dos Dez Mil*, 4, 1 p. 123:

A.R. Quanto a viveres, a necessidade obrigou-os a fazer mão baixa sobre o que encontravam.

Gr.

τὰ μέντοι ἐπιτήδεια ὅτῳ τις ἐπιτυχάνοι ἐλάμβανεν: ἀνάγκη γὰρ ἦν.¹²

Neste caso, Aquilino toma a opção de desfazer a coordenação explicativa que existe no Grego e que os outros tradutores respeitam (à letra: “quanto aos viveres, tomavam consigo o que acontecia encontrarem, pois havia necessidade/a necessidade se impunha”). A sua versão respeita a ideia por meio da fusão das duas frases numa sintaxe subordinativa. Note-se o “fazer mão baixa”, uma volta idiomática para traduzir o grego ἐλάμβανεν. Verbo de uso muito frequente no Grego, pensamos que com legitimidade Aquilino o verte por uma expressão também comum, coloquial até, e sem dúvida colorida, quando um “apanhar; pegar; tomar” seria uma escolha honesta.

5. *A Retirada dos Dez Mil*, 4, 1, p. 124:

A.R. Puseram-se a caminho depois da primeira refeição e mal chegaram a uma canada, os capitães, postando-se na passagem, obrigaram os soldados a deitar fora os objetos que tinham teimado em guardar e lhes eram inúteis. Não houve ninguém que desobedecesse; um ou outro teve artes, quando muito, de passar em candonga o seu fanchono ou mocinha idolatrada. Levaram o dia a caminhar, afora as curtas paragens em que tomavam fôlego ou tinham de sacudir o inimigo, dando-lhe uma saltada.

imparatos offenderet et nos hunc perduceret. Tradução de Masqueray (Xenofonte, 1959): “Nous ne nous sommes point assemblés pour faire la guerre au roi. Nous n'avons pas cru marcher contre lui. Cyrus (vous le savez vous-mêmes) a inventé mille prétextes pour nous prendre au dépourvu, et pour nous amener jusqu'ici.”

¹² Cf. tradução latina de Lowenclau (Leunclavius, 1569): “Comeatum solumquocumque quis loco poterat, summebant, quod ita necessitas posceret. P. Masqueray: mais on prit les vivres qu'on trouva la nécessité y contraignait.”

Gr.

ἐπεὶ δὲ ἀριστήσαντες ἐπορεύοντο, ὑποστήσαντες ἐν τῷ στενῷ οἱ στρατηγοί,
εἴ τι εὐρίσκοιεν τῶν εἰρημένων μὴ ἀφειμένον, ἀφηροῦντο, οἱ δ' ἐπείθοντο,
πλὴν εἴ τις ἔκλεψεν, οἷον ἢ παιδὸς ἐπιθυμήσας ἢ γυναικὸς τῶν εὐπρεπῶν.
καὶ ταύτην
μὲν τὴν ἡμέραν οὕτως ἐπορεύθησαν, τὰ μὲν τι μαχόμενοι τὰ δὲ καὶ
ἀναπαυόμενοι.¹³

A escolha pelo vocábulo “canada” para traduzir ἐν τῷ στενῷ “desfiladeiro; caminho estreito”, sendo estas opções seguidas pelo latim e pelo francês, mostra a apetência de Aquilino por um vocabulário ruralizante (canada: “caminho em forma de cano”. Neste ponto, Aquilino redonda a referência ao lugar, (“uma canada, uma passagem”) quando no grego, e nos outros tradutores, isso não acontece:

ἐπεὶ δὲ ἀριστήσαντες ἐπορεύοντο, ὑποστήσαντες ἐν τῷ στενῷ οἱ στρατηγοί,
εἴ τι

εὐρίσκοιεν (à letra: depois de terem comido puseram-se em marcha, os generais colocaram-se numa passagem para descobrirem...). O Grego οἱ δ' ἐπείθοντο (à letra: eles obedeceram) é seguido por Lowenklaus e por Masqueray, enquanto Aquilino opta pela dupla negativa formal como forma enfática da positiva “não houve ninguém que lhe desobedecesse”.

πλὴν εἴ τις ἔκλεψεν (“passar em candonga” em Aquilino); οἷον ἢ παιδὸς ἐπιθυμήσας ἢ γυναικὸς τῶν εὐπρεπῶν “fanchono ou menina idolatrada” (à letra: “à exceção de, eventualmente, alguém que roubou algo, desejando um rapazinho ou uma mulher bem arranjados”. A tradução literal não é elegante! mas reparemos na escolha dos termos de Aquilino: “fanchono” pertence a um estrato de língua da gíria urbana, hoje caída em desuso, do italiano *fanciullo*, para designar o homossexual masculino. Esse reforço colorido não pertence ao Grego, nem nenhum dos outros tradutores o adota. O verbo ἐπιθυμήσας rege tanto o genitivo de ἢ παιδὸς como ἢ γυναικὸς, sendo o participio no gen. pl. τῶν εὐπρεπῶν válido para os dois objetos verbais, (menino e mulher, portanto). Reparemos que Aquilino, de certo modo, inverte a interpretação: fanchono/menino;

¹³ Cf. tradução latina de Lowenklaus (Leunclavius, 1569): *Posteaquam pransi iam iter facere cepissent, arcto quodam in loco duces subsistebat, ac ei qui non dimitteret id, quod imperatum fuerat, auferebant. Parebant illis in omnibus milites, extra quae si quis furtim aliquid retinebat, uel pueri cupiditate uel formosae mulieres accensus. Atque hoc modo diem hunc in itinere consumeabant, partimque dimicantes, partimque requiescentes.* Tradução de Masqueray (Xenofonte, 1959): “Après dîner, l’armée se mit en marche. Les généraux, s’arrêtant à un défilé, ôtèrent les équipages et les esclaves superflus aux Grecs qui n’avaient pas obéi au ban. Tous se soumirent. Quelquesuns seulement firent passer en fraude ou un jeune garçon ou une jolie maîtresse. On marcha ainsi toute la journée, repoussant quelquefois l’ennemi, et faisant halte de temps en temps.”

menina/mulher. Neste ponto, Aquilino cedeu às suas expectativas culturais, sendo pouco fiel ao original grego (civilização onde as relações homoeróticas ocorrem entre um adulto e um jovem rapaz e a homossexualidade ocorre com mulheres adultas).

A frase seguinte τὰ μὲν τι μαχόμενοι τὰ δὲ καὶ ἀναπαύομενοι. (à letra: “ora repelindo algo, ora repousando”) surge expandida em Aquilino “afora as curtas paragens em que tomavam fôlego ou tinham de sacudir o inimigo, dando-lhe uma saltada.” O texto não fala de curtas paragens, que “se acrescenta” ao ἀναπαύομενοι; nem de “dando-lhe uma saltada”, que Aquilino acrescenta ao μαχόμενοι. Inverte também as ações: primeiro descansa-se, depois se luta, enquanto no grego primeiro luta-se, depois se descansa.

Traçando algumas linhas de conclusão, será este um daqueles casos em que o génio literário de um autor maior, como foi Aquilino, associa e empresta a sua expressividade a uma tradução de uma língua estrangeira para a sua língua materna. Esta é mais, portanto, a tradução de Aquilino Ribeiro da *Anábase* de Xenofonte e menos a *Anábase* de Xenofonte traduzida por Aquilino Ribeiro. Queremos dizer com isto que quem lê *A Retirada dos Dez Mil*, tradução da *Anábase* de Xenofonte por Aquilino Ribeiro, somará dois códigos literários: o do original, que não nos aparece traído, e o do tradutor, que privilegia a comunicação literária a realizar dentro de uma coerência estilística com a sua própria obra ficcional (o gosto pelo vocabulário regional, pela gíria, pelo registo coloquial) e a atualização para o público literário português do séc. XX de uma obra com que, pensamos, se identificou plenamente.

Referências bibliográficas

Edições usadas:

- Leunclavius, J. (1569). *Ξενοφώντος ἅπαντα τα σωζόμενα βιβλία / Xenophontis et imperatoris Ἑ philosophi clarissimi omnia, quae extant, opera*. Ed. T. Guarin. Basilea.
- Xenofonte (1959). *Anabase* (3^{ème} ed.). Ed. du Grec et trad. De P. Masqueray, Paris: Les Belles Lettres, 2 vols (1^{ère} ed. 1930-31).
- Xenofonte (2014). *A Retirada dos Dez Mil* (2.^a ed.). Trad. de Aquilino Ribeiro, Lisboa: Bertrand (1.^a ed. 1938).
- Xenofonte (2008). *A Expedição dos Dez Mil*. Trad. de Rui Valente. Évora: Sementes de Mudança.

Estudos:

- Almeida, H. (2006). Tradução ou adaptação? – a versão de Aquilino Ribeiro de Autores Clássicos. *Mathesis*, 15, 127-141.
- Ferreira, J. P. (1981). *Do Pícaro na literatura portuguesa*. Lisboa: Biblioteca Breve.
- Ferreira, D. M. (1985). Notas sobre a "continentalidade" de Aquilino. *Colóquio/Letras*, 85, 73-80.
- Lourenço, E. (1985). Aquilino ou as duas aldeias. *Colóquio/Letras* 85, 15-21.
- Margarido, A. (1985). A aldeia: centro vital da visão do mundo de Aquilino Ribeiro. *Colóquio/Letras* 85, 32-42.
- Santos, J. R. (1985). Aquilino, desde o Chiado até à Beira. *Colóquio/Letras*, 85, 1985, 81-89.

A música erudita portuguesa na perspectiva intercultural: o caso da comunicação com a China

SHAO XIAO LING
Universidade de Aveiro

Introdução

Este estudo aborda a dinâmica da cultura musical portuguesa a partir do universo globalizado, especialmente da sua articulação com a China – um espaço geográfico longínquo, porém com grandes ligações históricas no período dos descobrimentos marítimos portugueses do século XVI e por uma convivência multissecular, sobretudo através de Macau, nos âmbitos sociopolítico, económico e cultural. O presente estudo tem como objetivo recolher informações sobre a existência da música erudita portuguesa na China e abordar, com coerência, estas informações numa perspetiva histórica e cronológica.

Chegada do jesuíta Tomás Pereira à China

A ligação histórica entre Portugal e China recua até ao ano de 1513, com a chegada dos portugueses a Macau. O primeiro vestígio de um músico português na China foi marcado pela vinda do Jesuíta Tomás Pereira (徐日升) à Corte do Imperador Kangxi (康熙), em 1673. Sabemos que este padre ingressou na Companhia de Jesus, em Coimbra, no dia 25 de setembro de 1663. Três anos depois, no dia 15 de abril, de 1666, partiu para a Índia e permaneceu pouco tempo em Goa. De seguida, Tomás Pereira foi para Macau, onde, no Colégio de São Paulo, concluiu o grau de Mestre em Artes e ensinou Letras Humanas até 1672 (Canhão, 1986; Rego, 1964, p. 999). Por recomendação do célebre matemático e astrónomo belga Ferdinand Verbiest (南怀仁) – uma figura fundamental da introdução dos conhecimentos científico e artístico ocidentais, na Corte de Kangxi – Tomás Pereira foi convidado pelo imperador chinês para ensinar música na Corte, em

1673 (Pfister, 1932, p. 142). A sua contribuição para a implementação da música erudita ocidental na China é documentada pela autoria do livro teórico em chinês *Lulu Zuan Yao* (律呂纂要) (Imagem 1). No que diz ao respeito a esse livro de teoria musical, o padre Tomás Pereira explanou inteligivelmente os conhecimentos, nomeadamente a notação das alturas e durações, as fixações intervalares e a organização das escalas. Além destas teorias básicas, o livro descreveu, também, os pormenores da estética musical, mencionando as características de firmeza ou de delicadeza na organização das escalas, e as formas consonantes ou dissonantes nas combinações dos intervalos (Wang, 2003).

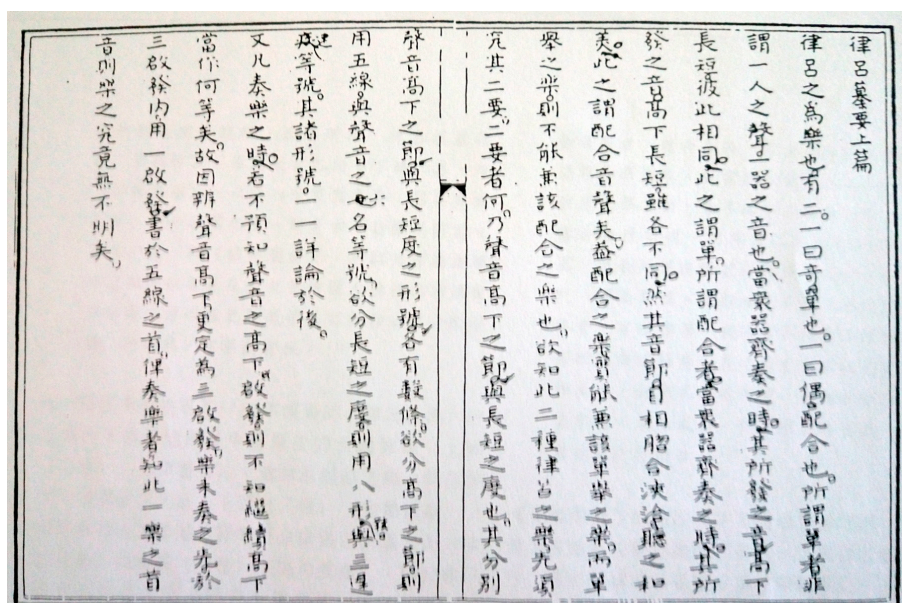


Imagem 1: Uma cópia de *Lulu Zuan Yao* (律呂纂要), o livro guardado na Biblioteca do Museu da Cidade Proibida (Wang, 2003, p. 78)

Tomás Pereira foi também responsável pelo ensino do clavicímalo na Corte de Kangxi. Em relação a este ensino, através dum relato do jesuíta Verbiest que descreveu um encontro de Tomás Pereira com o imperador Kangxi, podemos avaliar a qualidade musical do padre português pelo encanto do imperador e, sobretudo, pela capacidade de anotar e tocar imediatamente as músicas que lhe surgem repentinamente (Verbiest in Golvers 1993, pp. 125-126). Além de um grande talento musical, Tomás Pereira mostrou a sua perícia na construção dos órgãos de tubos, evidenciando conhecimentos de matemática e de engenharia. O próprio Tomás Pereira referiu à construção do órgão de tubos da igreja católica *Nantang* (南堂) em Beiping (atual Beijing), nas cartas enviadas

ao padre assistente de Portugal em Roma, entre 1681 e 1688. Nestas cartas, Tomás Pereira descreveu o momento da colocação do seu órgão na igreja de Beiping e a reação entusiástica do povo chinês perante o tamanho gigantesco do instrumento e a sua sonoridade grandiosa. Sabemos, também, através destas cartas, que o imperador gostou da invenção destas maquinarias e assistiu à sua atuação por 10 dias junto ao seu povo (Rodrigues, 1917, pp. 493-495; Wang, 2003, pp. 73-77). Contudo, após o falecimento deste jesuíta, em 1708, e perante a perplexidade de os crentes terem adotado aos ritos e costumes católicos, o cristianismo foi erradicado da China continental, a partir de 1723 (Oliveira, 1998, p. 264). As atividades teológica, científica e artística (incluindo a música) limitaram-se a Macau, e sobretudo ao Colégio de São Paulo e Seminário de São José (Li, 2000).

Introdução da banda militar em Macau e em Shanghai

Desde meados do século XVIII até ao século XX, verificamos poucos registos acerca do intercâmbio musical dos dois países, apesar de algumas pistas que apontam para a influência portuguesa na introdução da banda militar na China. É de realçar que, em 1843, já existia uma Banda no quartel militar de Macau: em 1858, os seminaristas de Macau organizaram uma Banda com sopros de metal; em 1871, estabeleceu-se uma banda exército em Macau (Li, 2005, p. 61).

Além de Macau, a partir de 1865, um número considerável de portugueses vivia também em Shanghai, nas zonas de concessão chamada Zu Jie (租界). Estas zonas foram criadas, progressivamente, após a assinatura do Acordo de Nanjing (南京条约) entre Inglaterra e a China, em 1843. O sistema deste acordo de desigualdade forçou a China a abrir cinco portos para a residência dos estrangeiros e o direito de transação de comércios. Mais tarde, o governo da Dinastia *Qing* concedeu, ainda, as extraterritorialidades para os países de Inglaterra, Estado Unidos de América, França e Japão, permitindo a estes países exercer as suas próprias leis e ter exércitos próprios, nas zonas de concessão. De acordo com o estudo de Wang Zhicheng, a população portuguesa que vivia nas zonas de concessão de Shanghai mostrou um crescimento considerável: de 115 pessoas em 1865 para 1382, em 1905. Este número manteve-se sempre acima de mil pessoas e, no registo de 1945, havia já 2045 portugueses que viviam em Shanghai. Segundo Wang, a comunidade portuguesa em Shanghai era muito ativa na organização de eventos culturais e de festejos. Além dos clubes de desporto e recreativos que organizavam as atividades culturais, a Companhia Portuguesa no *Volunteer Corps* de Shanghai criou um *ensemble* com a guitarra portuguesa, e atuava nos concertos de *Volunteer Corps*. Incentivado pelo sucesso

desta organização, a Companhia Portuguesa deu um passo adiante e formou, ainda, uma banda de metais, contudo, de curta duração (Wang, 2000, p. 33).



Imagem 2: Foto da banda S. José com o padre Joseph Damazio (Ibid. P. 61)

Na mesma cidade, havia jesuítas portugueses que exerciam funções religiosas na Companhia de Jesus, que contribuíram, igualmente, para o desenvolvimento dos conhecimentos científicos e artísticos ocidentais na China. É de salientar, entre outros, o padre Francisco Xavier Diniz (叶肇昌), nascido em Shanghai, em 1869, que entrou para a Companhia de Jesus, em 1896, e recebeu a sua ordenação de padre, em 1905. Ele foi contratado também pela Universidade de Zheng Dan (震旦大学), uma universidade católica em Shanghai, para dar aulas da arquitetura. Além de engenharia arquitetónica, ele era competente em música. O padre organizou atividades musicais no orfanato Tu Shan Wuan (土山湾孤儿院) da Companhia de Jesus Francesa, entre 1903 e 1910. Em 1903, criou a Banda S. José (a banda, em chinês, é conhecida por Tu Shan Wuan), com as crianças do orfanato. Para que as crianças tivessem mais conhecimentos musicais, ele escreveu e editou, no mesmo ano, um manual para o ensino da música ocidental, em dialeto de Shanghai. A banda era muito ativa nas comunidades europeias em Shanghai, frequentemente recebiam convites para atuar em festas e eventos religiosos, por exemplo, na cerimónia da abertura da Igreja Xu Jia Hui (徐家汇) em 1910. Após 1910, o Padre Português Joseph Damazio (笪光华) tomou a direção da banda, atuando em muitos eventos especiais, nomeadamente, na 1.^a apresentação do avião pelo piloto francês René Vallon (Zhang, 2013, pp. 52-61).

Dois músicos portugueses em Macau

Tal como os jesuítas Tomás Pereira, Francisco Xavier Diniz e Joseph Damazio que contribuíram para divulgar a música ocidental na China, o padre Áureo da Costa Nunes e Castro prosseguiu esta “edificação” em Macau, a partir da segunda metade do século XX. O padre Áureo chegou a Macau em 1931, com 14 anos de idade, ingressou no Seminário Diocesano de S. José, recebeu a ordenação presbiteral em 1943 e lecionou no mesmo Seminário. Entre 1952 e 1958, ele voltou para Portugal para estudar música no Conservatório Nacional de Lisboa, com o professor Croner de Vasconcelos, entre outros. Ao regressar a Macau, em 1959, fundou um Grupo Coral Polifónico, e criou em 1962, a Academia de Música S. Pio X, dirigindo esta instituição até ao seu falecimento, em 1993, (PMM, 2014). Segundo Zhou Fanfu (2013), como compositor, o padre Áureo da Costa Nunes e Castro deixou obras muito originais que combinam a sua aprendizagem musical europeia com o seu conhecimento da música chinesa. É de salientar, por exemplo, a *Dança Xiao Mei-mei*, a *Canção Li Hen* e *Três Paisagens de Macau*. Nas suas composições de canto religioso, verifica-se uma confluência de carácter religioso e profano, assim como nos seus poemas portugueses e chineses.

O timorense português Simão Barreto foi outro músico que ligou Portugal à China. Nasceu em Timor-Leste em 1940 e, aos 18 anos, foi estudar para Macau. Em 1968, recebeu uma bolsa da Fundação Calouste Gulbenkian que lhe permitiu frequentar o curso de música no Conservatório Nacional de Lisboa, onde estudou com o professor Croner Vasconcelos. Em 1986, foi convidado pela Administração de Macau para dirigir o Conservatório local, e aí trabalhou até se reformar, no ano de 2005. A sua obra baseia-se no canto coral, recriando as origens timorenses e portuguesas no meio musical de Macau (JTM, 2015).

A dinamização da comunicação da música erudita portuguesa na China

Após uma fase menos ativa, a dinamização do intercâmbio musical retoma a sua pujança em 1980, após o restabelecimento da relação diplomática entre os dois países. Além das outras organizações governamentais, constatamos a existência das instituições que promovem a comunicação da música erudita portuguesa com a China, destacando-se a Fundação Calouste Gulbenkian, a Fundação Oriente e o Festival Internacional da Música de Macau.

A Orquestra Sinfónica da Fundação Gulbenkian tocou pela primeira vez na capital da China – Beijing, em outubro de 1980, logo após a reabertura da China ao Ocidente, em 1979. Em setembro de 1998, a orquestra voltou à China e realizou uma série de concertos em Chong Qing. Em outubro de 1999, a

orquestra efetuou mais uma série de concertos, sob a direção do maestro chinês Muhai Tang, nas cidades chinesas, nomeadamente em Suzhou, Sanghai, Wuxi, Nanjing, Beijing, Guangzhou e Shenzhen. O repertório inclui a estreia mundial duma obra chinesa – *Três paisagens para orquestra* – do compositor Xiaoyong Chen, encomendada pela Fundação Gulbenkian; ao mesmo tempo, a orquestra fez estreia da *Três Esboços Sinfónicos* do compositor português Joly Braga Santos. No mesmo ano, a Orquestra e o Coro Gulbenkian visitaram Macau e atuaram no Festival Internacional de Música de Macau, sendo este o último festival levado a cabo pelo governo português, antes de Macau regressar ao domínio chinês. No dia 18 de outubro de 2013, a orquestra Gulbenkian voltou a atuar no Festival Internacional de Música de Macau, sob a direção do maestro Paul MaCreesh. O programa incluiu a obra – *Duas Melodias* – do compositor português Luís de Freitas Branco. E, de seguida, a orquestra fez uma *tournee* pela China Continental, em Beijing e Guangzhou (Gulbenkian, 2013).

Além da Orquestra da Fundação Gulbenkian, passaram, pontualmente, na China outras orquestras e bandas portuguesas, nomeadamente a Camerata da Orquestra Sinfónica Juvenil, no Festival Internacional de Jovens de Tianjin, em junho de 2002. Em julho de 2004, a Orquestra Sinfónica Juvenil participou no Festival “Huanju Tianjin” (Embaixada da China, 2013). Entre 29 de dezembro de 2009 e 7 de janeiro de 2010, a Orquestra Metropolitana de Lisboa fez, também, uma digressão à China, percorrendo cidades como Shanghai, Huain, Suzhou e Wujiang. As obras de Joly Braga Santos e de Eurico Carrapatoso foram tocadas nos auditórios chineses, ao lado de compositores chineses e outros compositores clássicos como Saint-Saens, Prokofiev e Bartók (JP, 2010). Por coincidência, nesse mesmo ano e nessa mesma altura, a Orquestra Sinfónica Portuguesa efetuou, também, a sua primeira digressão à China, realizando dois concertos em Guanzhou, dois concertos em Fuoshan, um concerto em Macau e outro em Beijing. O público chinês ouviu, então, a obra do compositor Joly Braga Santos, a par de outros compositores europeus, tais como Mozart, Beethoven, Mendelssohn, Strauss e Vaughan Williams (Portalalentejano, 2009). Em março de 2014, A Banda Sinfónica Portuguesa realizou uma *tournee*, com cinco concertos no sul da China (Dacapo, 2016).

A Fundação Oriente tem sido outra instituição a apoiar as atividades musicais portuguesas na China. Em 1998, a Fundação Oriente assinou um protocolo com a *China International Culture Association*, e dentro deste protocolo vários grupos e músicos receberam apoios financeiros para atuarem na China (Embaixada da China, 2013). É de salientar, por exemplo, com o apoio da mesma Fundação e inserido nas comemorações do Dia de Portugal, de Camões e da Comunidade Portuguesa, o duo composto pela cantora portuguesa Isabel Alcobia e a pianista

chinesa Shao Xiao Ling, que realizou um concerto no Centro Cultural de Macau, em junho de 2004. O programa incluiu canções portuguesas dos compositores Fernando Lopes-Graça e de Eurico Carrapatoso, para além das canções brasileiras, chinesas e áreas de ópera. Em 2010, a 1.^a digressão da Orquestra Metropolitana de Lisboa na China foi patrocinada pela Fundação Oriente. Em junho de 2013, o pianista português Sequeira Costa atuou no recital de piano, no Centro Cultural de Macau. O programa continha a *Cantiga de Amor* e *Chura* de Viana da Mota e a *Dança de Sui Mei-Mei* do músico português em Macau, padre Áureo da Costa Nunes e Castro (Casa de Portugal, 2013). Em agosto de 2014, com o apoio da Fundação Oriente, o guitarrista Pedro Joia e o seu trio apresentaram dois concertos no âmbito da 8.^a edição do *China International Youth Arts Festival* em Beijing. No seu programa, incluiu uma grande parte da música tradicional portuguesa, sobretudo obras de Carlos Paredes, Armandinho e da sua própria autoria (RTP, 2015). No dia 8 de junho de 2014, um trio formado pelos músicos portugueses (o flautista Jorge Correia, o guitarrista Paulo de Vaz Carvalho e a pianista chinesa Shao Xiao Ling) apresentou um programa da música erudita portuguesa do século XX, no teatro D. Pedro V, em Macau, inserido nas atividades da comemoração do Dia de Portugal. O mesmo trio atuou também na cidade de Shanghai.

O Festival Internacional de Música de Macau é um evento anual em que se apresenta a música portuguesa. Este festival foi fundado em 1987 e é programado, anualmente, para se realizar em outubro. Os três primeiros festivais foram organizados pela Direção dos Serviços de Turismo de Macau. Em 1991, o festival passou para as mãos do Instituto Cultural de Macau. António Carmo foi o primeiro coordenador geral e Adriano Jordão, o seu diretor artístico. Em 1992, João Pereira Bastos tomou a pasta da direção artística até ao ano de 1999. Nas programações das edições destes anos, verifica-se um peso considerável dos músicos e orquestras portuguesas. É de salientar, por exemplo, que na edição de 1989 e 1999, esteve a Orquestra e o Coro Gulbenkian. Em 1996, Elisabete Matos e Pedro Burmester atuaram neste festival. Após a reintegração de Macau na China e a partir de 2000, o sino-americano Warren Mok tornou-se o diretor artístico deste evento. No entanto, os músicos portugueses continuam a ser apreciados em Macau. Em 2002, atuaram o clarinetista António Saiote e o pianista António Rosado; em 2003, apresentou-se o ensemble *TetVocal*; em 2004, a pianista Maria João Pires atuou no festival; em 2010, apresentou-se o grupo da música antiga *Concerto Atlantis*; em 2011, o *ensemble vocal Introitus e Sete Lágrimas* participaram no festival; em 2013 e 2014, a Orquestra e o Coro Gulbenkian voltaram a atuar; em 2015, o esteve presente o grupo *Danças Ocultas* (ICM, 2016).

A par das atividades performativas, vários compositores contemporâneos também se deram a conhecer ao público chinês. Por exemplo, a compositora Isabel Soveral e a sua obra *Contornos* foi selecionada para a representação portuguesa no festival *The 1998 ISCM-ACL World Music Days*, em Hong Kong; Em 2002, a sua obra *Anamorphoses III* voltou a encantar o público chinês e foi gravada no *ISCM World Music Days 2002*, em Hong Kong. Um outro caso, em 1996, o FIMM foi a encomenda de uma obra ao compositor António Chagas Rosa, que resultou no Concerto para Piano e Orquestra, estreado no dia 25 de outubro, no 10.º *Festival Internacional de Música de Macau*. A obra foi tocada pela *Symphony Orchestra of the National Opera and Ballet of China*, com Jay Gottlieb no piano e sob a direção do maestro Ronal Zollman. Gostaria de salientar que estes compositores são docentes da Universidade de Aveiro e lecionam no Departamento de Comunicação e Arte. A criação de novos circuitos para intercâmbios culturais é originada, também, pela mobilidade de estudantes internacionais – a Universidade de Aveiro é um local de destaque. Encontram-se estudantes chineses e brasileiros a aperfeiçoar música no Departamento de Comunicação e Arte. É de referir que, na disciplina Música de Conjunto do Mestrado em *Performance*, está a emergir um diálogo intercultural ao nível individual e de repertórios. Os alunos chineses, brasileiros e portugueses têm colaborado para aprender e interpretar as obras portuguesas, além das obras dos compositores dos seus países natais.

Uma conclusão para incentivar a aproximação de atividades interculturais

O contexto histórico do cruzamento entre Portugal e a China criou heranças políticas, religiosas e socioculturais, constituindo uma memória compartilhada, que se revela nas vivências individuais e nas comunidades. Este é um contexto propício à extensão duma articulação mais dinâmica e interativa, a fim de estabelecer compreensões e hábitos renovados junto do mundo cada vez mais globalizado. Ao mesmo tempo, este desafio aumenta novos contactos, comunicações e dinamismo, que merecem, também, uma nova abordagem em estudos e análises.

Referências bibliográficas

- Canhão, J. (1986). Um Músico Português do Século XVII na Corte de Pequim. *Biblos – Revista da faculdade de Letras da Universidade de Coimbra*, LXII, 519-535.
- Golvers, N. (1993). *The Astronomia Europaea of Ferdinand Verbiest, S. J. (Dillingen, 1687): Text Translation, Notes and Commentaries*. Nettetal: Steyler Verlag.

- Li, X. (2000). The Role of Saint Paul College in the Sino-Western Cultural Exchange and its Influence on Chinese Modern Education. *The Qing History Journal*, 4, 77-82.
- Li, Y. (2005). 缤纷妙响—澳门音乐. Beijing: Culture and Art Publishing House.
- Oliveira, F. C. (1998). *500 Anos de Contactos Luso-Chineses*. Público: Fundação Oriente.
- Pfister, L. (1932). *Notices Biographiques et Bibliographiques sur les Jésuites de L'ancienne Mission de Chine 1552-1773*. Shangai.
- Rego, Jde C. (1964). Um dos maiores missionários da china. *Boletim Eclesiástico da Diocese de Macau*, 62, 999.
- Rodrigues, F. (1917). *A Formação Intelectual do jesuíta*. Porto: Livraria Magalhães & Moniz.
- Wang, B. (2003). 徐日升和西方音乐知识在中国的传播. *Revista de Cultura da Institute Cultural de Macau*, 47, 71-90.
- Wang, Z. (2000). *Portuguese in Shanghai*. Macau: Macau Foundation.
- Zhang, W. (2013). 西风东渐：晚清明初上海艺文界. Taiwan: Showwe Information Co., Ltd.
- Zhou, Fanfu. (2013). 區師達樂教創作大半生植根澳門聖庇護音樂學院半世紀培育英才. Recuperado de <http://www.macauperosi.org.mo/uploadfiles/20130118>.

Web Sites

- CPM. (2013, 06-15). Casa de Portugal em Macau. Recuperado de <http://www.casadeportugal.org/event.php?id=127>.
- Dacapo. (2016). Dacapo Revista Musical Portuguesa. Recuperado de <http://www.dacapo.pt/seccao-Orquestras&-Banda-Sinfonica-Portuguesa-na-China>.
- Embaixada da China. (2013, 11-21). 中葡文化科技关系. Recuperado de <http://www.fmprc.gov.cn/ce/cept/chn/whjy/kj/t1101280.htm>
- Gulbenkian. (2013, 10-21). Fundação Calouste Gulbenkian. Recuperado de <http://gulbenkian.pt/musica/orquestra-gulbenkian-%C2%96-digressao-a-china/>
- ICM. (2016). Instituto Cultural de Macau. Recuperado de <http://www.icm.gov.mo/cn>.
- JTM. (2015, 10-22). Jornal Tribuna de Macau. Recuperado de www.jtm.com.mo.
- JP. (2010, 1-15). Jornal Público. Recuperado de <http://www.publico.pt/temas/jornal/orquestra-metropolitana-de-lisboa-na-china-digressao-no-pais-das-imitacoes-18587704>.
- PMM. (2014, 09-12). Cronicas Macaenses. Recuperado de <https://cronicasmacaenses.com>.
- RTP. (2015, 08-15). Radio e Televisão de Portugal. Recuperado de http://www.rtp.pt/noticias/cultura/guitarrista-pedro-joia-atua-pela-primeira-vez-na-china_n851583

Para escrever uma história da literatura de língua portuguesa de Goa

HÉLDER GARMES
USP/FAPESP/CNPq*

Teria algum valor hoje em dia escrever uma história da literatura nos moldes que foram escritas nos séculos XIX e XX, isto é, dispondo os autores numa ordem cronológica linear, selecionando aqueles que entram para o cânone (geralmente a partir do critério de identidade nacional) e qualificando outros de menores ou secundários, ou simplesmente excluindo-os dessa história? Em se tratando de escrever a história de uma literatura que ficou fora de qualquer cânone nacional, como foi o caso da literatura goesa de língua portuguesa, teria algum sentido procurar redescobri-la ou reinventá-la (a depender da perspectiva que se tome)?

Márcia Abreu, em sua introdução ao livro *Trajetórias do romance – circulação, leitura e escrita nos séculos XVIII e XIX*, que aborda a presença do romance em várias regiões do território brasileiro, observa:

O quadro que aqui se forma é muito diferente do que se vislumbra nas histórias literárias convencionais, que se articulam a partir das abstrações *autor e obra*. Em nosso trabalho, não se examinam obras abstratas e sim objetos materiais que para existirem passaram por diversas mãos: das que escrevem o texto às que produzem o livro – em alguns períodos passando antes pelas que o censuram – dessas, às que distribuem e vendem, emprestam ou alugam, chegando às mãos daquele que lê, sem o qual essa ciranda perde todo o sentido. Da mesma forma, não se trata de estudar autores imateriais e sim homens de letras, que, para se firmarem como tal, interagem com editores, revisores, impressores, livreiros, críticos, colegas e desafetos. Assim, esse livro conta uma história da literatura da qual tomam parte escritores

* Texto elaborado no âmbito do Projeto Temático Pensando Goa (Fapesp – Proc. 2014/15657-8).

e livros, mas, também, bibliotecários, jornalistas, tradutores, impressores, editores, livreiros, censores, críticos, retores, inquisidores e leitores. (Abreu, 2008, p. 12)

Resultado de um longo projeto de pesquisa, o livro de Abreu analisa a produção, circulação e recepção do romance no Brasil nos séculos XIX e XX de forma admirável, mas que, em nosso entendimento, seria difícil e talvez prematuro fazer o mesmo com a literatura goesa de língua portuguesa, que sequer tem um conjunto de autores e obras bem delineado, fixado sobretudo pelos trabalhos de Filinto Cristo Dias (1963) e de Vimala Devi e Manuel de Seabra (1971). Sabemos que Devi & Seabra utilizaram o obra de Dias como fonte, mas não temos clareza do que ficou de fora dessas duas investidas historiográficas. Esse inventário é complementado pelo *Dicionário de literatura goesa* (1999), de Aleixo Manuel da Costa, que, além do português, inclui autores e obras em outras línguas faladas em Goa.

Em recentes pesquisas na Central Library, de Goa, e na British Library, em Londres, pudemos localizar uma grande diversidade de obras e autores que não se encontram aludidos nos trabalhos supracitados. Pudemos também localizar livros que eram apenas mencionados por esses historiadores, sem referência a seus conteúdos. Assim, temos na atualidade uma visão de um conjunto de autores e títulos bem mais amplo que aquele traçado pelas obras referidas.

Algumas investidas já foram feitas no sentido de mapear e ampliar esse acervo. Paul Melo e Castro (2016), por exemplo, organizou recentemente, em dois volumes, uma coletânea de contos goeses escritos em português, traduzidos por ele para o inglês, que acabam por se constituir em um roteiro histórico do conto goês nos séculos XIX e XX. Muitos contos foram coletados em periódicos e nunca fizeram parte da história do conto em Goa, o que dá a ideia do que ainda há por explorar nessa seara. Outros, como Eufemiano de Jesus Miranda (2012) ou Joana Passos (2012), revisitaram de forma mais acurada alguns escritores que já apareciam nas obras de referência e tiveram ali seus repertórios ampliados e estudados a partir de novas perspectivas.

Por esses trabalhos, é claramente perceptível que a extensão dessa literatura é bem maior que aquela primeiramente delineada por Dias e Devi & Seabra. Se levarmos em conta os textos goeses em outras línguas, como faz Costa, teremos um universo ainda mais complexo.

Se não seria o caso, nesse momento, de aplicar à literatura de língua portuguesa de Goa exatamente o mesmo método que Abreu utilizou para estudar o romance no Brasil, já que se faz necessário primeiramente reunir essa literatura de forma mais detida, interessa-nos, no entanto, a concepção de literatura que fundamenta o livro que Abreu organizou, pois entendemos que é a que mais atribui sentido

a uma reescritura da história literária goesa de língua portuguesa. Menos do que obras e escritores, importa a dinâmica da constituição do meio intelectual goês, sendo autor e obra tomados em toda sua complexidade, isto é, tomados em seu contexto de produção e na particularidade de seu momento histórico.

Outra questão fundamental em que Abreu toca diz respeito ao juízo de valor que fazemos das obras literárias. Questionando o recorte nacional feito pelas histórias literárias convencionais, nota:

Tendo por preocupação central construir uma sequência cronológica de autores e obras, elas desconsideram as leituras realizadas na época, para as quais o recorte nacional tem pequena relevância, assim como tem quase nenhum interesse o ordenamento cronológico de obras e estilos, uma vez que, do ponto de vista da leitura – mesmo se considerados apenas os livros preferidos e de maior circulação, há uma convivência de obras de distintos períodos. Esse conjunto de escritos toma parte na constituição dos gostos, dos padrões de avaliação das expectativas dos leitores, pelos quais se julga o mérito de um livro e com os quais interagem os escritores [...] (Abreu, 2008, p. 15)

Abreu propõe um olhar para a literatura a partir de sua recepção e reflete sobre o julgamento de valor que se faz dela na história literária de viés nacional, assim como sobre a cronologia desses juízos. Coloca em questão a forma como os cânones nacionais são constituídos e como as obras são hierarquizadas, reequacionando sua organização a partir da efetiva leitura que se fez delas, com evidentes consequências no juízo estético dessas obras.

Quando tomamos a produção goesa de língua portuguesa, fica clara a verdade do que afirma Abreu: os estilos de época já ultrapassados se perpetuam e se embaralham com os estilos em voga, gerando sobreposição de distintos gostos. A distância de Goa da metrópole portuguesa e dos grandes centros de produção literária mundiais acentua essa característica, possibilitando uma mais fácil perpetuação de estilos mais antigos. Portanto, não seria muito útil empregar a sequência história das escolas literárias na busca de qualificar essa produção como “atual”, “ultrapassada”, “original”, “imitadora”, sendo necessário utilizar a efetiva recepção desses textos em Goa, permanecendo as propostas estéticas de cada uma daquelas escolas apenas como uma referência geral para se avaliar o diálogo dessas produções com a literatura internacional.

As afirmações de Abreu vão de encontro a uma questão que sempre se coloca quando se estuda a literatura como resultado do processo colonial: a ressignificação das formas literárias em um novo contexto. Helenice Rodrigues,

grande especialista da teoria de transferências culturais¹ de Michel Espagne, assim sintetiza esse processo:

Sabe-se que nesse processo de tradução, ou seja, de reapropriação de um texto, ocorrem transformações e deformações. Assim, quando um livro, uma teoria, uma tendência estética, ultrapassam as fronteiras (espaciais, temporais e virtuais) entre espaços culturais distintos, sua significação, subtendida por seu contexto (intelectual e histórico), modifica-se pelo simples fato da defasagem (em geral, temporal) da transferência. Logo, os objetos de análise são os mais distintos possíveis: os processos de seleção, de mediação, de recepção, de mestiçagem, de tradução, de migração, de intercâmbio etc. (Rodrigues, 2010, p. 208)

Sabemos que questões relativas à seleção que o colonizado faz do repertório do colonizador, à mediação cultural, à mescla de referências já aparecem há muito tempo em teorias acerca do trânsito de informações e do processo de formação dos meios intelectuais nas ex-colônias latino-americanas, em conceitos como os de “antropofagia”, forjado na década de 1920 pelo brasileiro Oswald de Andrade (1990), de “transculturização”, criado pelo cubano Fernando Ortiz na década de 1940 no âmbito da história econômica e retomado na década de 1970 pelo uruguaio Ángel Rama (2001) para ser aplicado no plano da narrativa, ou a noção de “máscara” do martinicano Franz Fanon (2008), concebida na década de 1950. Mais recentemente, diversos críticos genericamente designados de pós-coloniais, como Edward Said, Gayatri Spivak, Homi Bhabha, e também aqueles da tradição crítica marxista, como Terry Eagleton, Raymond Williams, Aijaz Ahmad, também discutem a ressignificação dessas formas no espaço das colônias e das ex-colônias.

Se elegemos aqui a noção de “transferência cultural”, de Michel Espagne, foi porque, no campo da literatura, ela dá grande importância à questão das traduções, que, no contexto multilinguista goês, nos parece essencial. No século XIX, mas sobretudo no século XX, a literatura goesa se fez sobretudo em meio a relações entre quatro línguas: o concani, o marata, o português e o inglês.

¹ “Conotando, ao mesmo tempo, «fluxo econômico, mobilidade de população e um dos momentos da cura psicanalítica», a expressão «transferências culturais» passou a designar pesquisas das ciências humanas nas áreas de intercâmbios culturais. Forjado em meados dos anos 1980, por Michel Espagne e Michaël Werner, para o estudo das relações literárias e intelectuais entre a França e a Alemanha a partir do século XVIII, esse conceito serviu para significar, inicialmente, os empréstimos (de ideias, de discursos, de valores, de objetos etc.), as interações entre culturas e sociedades (ou frações e grupos no interior de uma sociedade). Baseada, num primeiro momento, em perspectivas comparativas, essa pesquisa evoluiu em direção à ideia de conexões e cruzamentos. Revelando-se de grande operacionalidade para a análise de diferentes domínios: história cultural, sistemas religiosos, instituições políticas e jurídicas, história intelectual e política, estudos literários, a teoria e o método das «transferências culturais» estenderam-se aos Estados Unidos e à Europa, alcançando diferentes áreas da história (antiga, medieval, moderna, contemporânea)” (Rodrigues, 2010, pp. 206-207).

Quer no plano da língua falada, quer no plano da língua escrita, essas quatro línguas conviveram de forma bastante intensa, sendo o concani dominante no campo das narrativas orais e as outras três disputando o campo da escrita, tendo o português como “língua de cultura” até 1961 e o inglês após essa data. Pensar no papel que cumpriram as traduções entre essas quatro línguas é uma tarefa fundamental para o entendimento da dinâmica do meio intelectual goês, associadas, evidentemente, ao papel que cumpriu a circulação ali de textos traduzidos de outras línguas.

Não só a temporalidade, mas as próprias estéticas das escolas literárias que acima mencionamos também são afetadas pela reapropriação que caracteriza a transferência cultural.

Uma proposta estética está ligada a um determinado gosto e a um determinado público, mas também a um determinado ponto de vista político, filosófico, religioso, e isso tudo é reconfigurado quando transferido de um lugar para outro. Esse é um aspecto que consideramos fundamental no estudo na literatura goesa de língua portuguesa, já que sempre foi avaliada, e diversas vezes muito mal, tendo por parâmetro as grandes obras da literatura européia. O entendimento das condições de produção dessa literatura é fundamental para atribuir-lhe um valor mais realista.

Sabemos que grande parte da produção literária goesa foi veiculada pela imprensa periódica, tendo, muitas vezes, fortes laços com o cotidiano político, cultural e religioso de Goa. Nessa dinâmica, a imprensa colonial e outros meios de difusão da literatura (como, por exemplo, o rádio) cumpriram um papel central, já que em Goa a produção de livros foi escassa até início do século XX. A produção jornalística e radiofônica não se encontra devidamente estudada e esses suportes podem reequacionar o cânone e o valor que hoje se tem daquela literatura.

Também a formação escolar certamente cumpriu um papel importante na constituição do meio literário e intelectual goês. Durante a colonização portuguesa, um determinado cânone literário foi imposto e estudado em Goa. Em relação a esse tópico, é importante notar que a noção de “transferência cultural” dá pouca ênfase a essa imposição, pois considera que a maior parte do que é transferido ao colonizado deriva de suas necessidades e escolhas². Para

² “Como bem mostra essa teoria, a transferência cultural não é determinada unicamente pela preocupação de exportação. «Ao contrário, é a conjuntura do contexto de recepção que decide, em grande parte, o que pode e deve ser importado [...]». Na maioria das vezes, a importação de ideias e de modelos (intelectuais e estéticos) corresponde aos «ares dos tempos» e aos fenômenos de moda. De fato, são as necessidades específicas do espaço cultural de recepção que determinam e operam a «seleção» (do que pode e deve ser traduzido) pela publicação no estrangeiro” (Rodrigues, 2010, p. 211).

ressaltar o papel autoritário da escola no período colonial seria necessária uma noção que valorizasse as estratégias coercitivas do poder colonial e não suas ambiguidades. Com isso se pretende dizer que “transferência cultural” é aqui tomada instrumentalmente, sendo necessário pensar no emprego de outras noções correlatas para dar conta da especificidade de determinados aspectos da complexa dinâmica cultural colonial e pós-colonial de Goa³.

O fato é que, mesmo que nossa perspectiva analítica ainda não tenha encontrado uma noção que contemple adequadamente o *modus operandi* de toda a produção literária goesa – se é que isso é possível – e que nossa análise não esteja integralmente focada na recepção e circulação de obras literárias, temos que estar muito atentos a esses elementos, pois deles depende o julgamento estético que podemos fazer daqueles textos, evitando quaisquer valores literários universalistas, sem, no entanto, cair no relativismo absoluto, resguardando-nos na historicidade das formas literárias e de seus usos.

Também é evidente que não há como reescrever a história da literatura goesa de língua portuguesa de um modo linear, como foi elaborada por Dias e por Devi & Seabra, procurando preencher as lacunas que estes teriam deixado. Sabemos que toda e qualquer história é lacunar porque narra os fatos inevitavelmente de um determinado ponto de vista. O goês João da Veiga Coutinho, ao se perguntar sobre a escrita da história dos goeses e sobre a história da Índia, nota que “A história indiana é uma invenção dos britânicos, tal como a própria Índia”, e na sequência observa:

Também não houve uma história de Goa. Os portugueses contaram a sua própria aventura por estas paragens. Alguns goeses que tentaram escrever sobre o seu país seguiram-lhes as pisadas sem hesitar, adoptando o seu universo simbólico ou mítico e identificando-se com toda a simplicidade com os portugueses. O caminho que seguiram não conduziu a uma história que pudéssemos chamar de nossa, pois o primeiro requisito para uma tal história, a primeira condição da sua possibilidade, seria o reconhecimento do facto de que nós não somos os portugueses, de que o nosso ser não é o deles, as nossas circunstâncias não são as suas. A nossa história ainda fica por contar. O que é ela e onde procurá-la? Quais os seus contornos e principais características? Quais as suas fontes? O que deverá ela abranger, o que deverá tentar mostrar e explicar? (Coutinho, 1997, p. 21)

³ De todo modo, o método adotado por Espagne para trabalhar com a história cultural da relação entre França e Alemanha é bastante adequado para se pensar a história literária e cultural de Goa, fundado da história comparada a partir dos seguintes passos: “- ne pas perdre de vue la continuité historique d'où résulte un contact ponctuel entre deux cultures; - analyser les différences comme des pratiques contextualisées; - confronter les attentes caractéristiques des deux termes; - tenir compte de la détermination complexe de la conjoncture dans le contexte français qui accueille par exemple un bien culturel ou un groupe social allemand” (Espagne, 1997, pp. 114-115).

Certamente não podemos responder às perguntas formuladas por Coutinho, pois trata-se da demanda de um goês se dirigindo a goeses. Entendemos, todavia, que nosso esforço, no campo da história literária, vai no sentido proposto por ele, já que nosso intuito tem sido o de nos aproximarmos da dinâmica literária goesa em toda a sua complexidade, isto é, tratar do chão em que a produção literária goesa se constituiu, a partir da identificação de uma gama maior de autores e obras que dialogam entre si, da localização das imprensas e editoras que funcionaram em Goa e deram condições para que essa produção tivesse existência, do acompanhamento do dia-a-dia das publicações periódicas (ao menos de alguns momentos literários mais produtivos), na busca de se investigar melhor o vínculo entre literatura e vida intelectual goesa. Vários desses aspectos que, em geral, já se encontram mapeados nas histórias das literaturas ditas nacionais, não foram devidamente trabalhados no contexto goês.

Todavia, como já foi observado, a literatura goesa de língua portuguesa é apenas uma das literaturas de Goa. Suas relações com as literaturas em concani, em marata e em inglês não podem ser menosprezadas. Está aí uma das especificidades desse meio literário, envolvendo uma tarefa que, em parte, vai muito além do propósito aqui estipulado, já que tratar detidamente de todas essas literaturas demandaria diversas competências linguísticas e colocaria mesmo em risco o aprofundamento do estudo da literatura goesa de língua portuguesa, objeto de nosso trabalho. Todavia, em parte, essa tarefa pode ser realizada a partir daqueles escritores que utilizaram mais de uma língua para produzir suas obras ou tiveram suas obras traduzidas do ou para o português. Essa é apenas uma interface desse complexo universo literário, mas ela pode nos dar a medida da relevância das conexões linguísticas aí imbricadas.

Mesmo no estrito campo da literatura goesa de língua portuguesa se faz necessário responder à pergunta: o que é a literatura goesa de língua portuguesa? Quem pode ser considerado um autor dessa literatura? Somente aqueles nascidos em Goa? Somente aqueles nascidos em Goa e que publicaram em Goa? Todos aqueles autores que publicaram em ou sobre Goa de qualquer nacionalidade? Em um artigo intitulado “A escrita em Macau: uma literatura de circunstância ou as circunstâncias de uma literatura” (2010, pp. 20-36), David Brookshaw levanta esse problema inicialmente em relação à literatura de língua portuguesa produzida naquela antiga possessão lusitana, passando a considerar a produção local em chinês e em inglês, na diáspora, e as possibilidades *lato* e *stricto sensu* de se falar em literatura macaense. Constata a dificuldade de se empregar essa expressão, passando a designar o conjunto dessa produção de “escrita em Macau”, como também o faz Ana Paula Laborinho na introdução e no título do livro em que o texto de Brookshaw é publicado: *Macau na escrita, escritas de Macau*.

Laborinho, na introdução do livro intitulada “Macau e a escrita: termos de um problema”, também trata da dificuldade de se definir literatura macaense e, comparando o caso de Macau ao de Hong Kong, conclui que:

Em vez das noções de literatura macaense, literatura de Macau ou mesmo da designação mais englobante de escritas de Macau, a fórmula “Escrever Macau/Writing Macao” apresenta-se, ao mesmo tempo, suficientemente flexível e consistente para estimular um debate crítico que, de um ponto de vista comparatista, possa contribuir para a promoção de um campo de investigação até agora praticamente inexistente, observando como a expressão de cidades cosmopolitas – de que Macau é exemplo (mas também Hong Kong ou Singapura) – podem constituir um importante e revelador domínio de estudos pós-coloniais. (Laborinho, 2010, p. 16)

Se a fórmula proposta por Laborinho se aplica adequadamente a Macau, não nos parece que a mesma designação tenha grande rentabilidade ao ser aplicada ao caso de Goa. Primeiramente, Goa não é um espaço assim tão cosmopolita, ainda que o turismo seja uma de suas principais fontes de rendimento. Todavia o que mais afasta Goa dessa fórmula é o volume de produção literária que apresenta nos séculos XIX e XX e a sistemática tentativa dos goeses de escreverem uma história literária local – mesmo que nos moldes portugueses, como observa Coutinho. Vale mencionar, por exemplo, o texto de J. C. Barreto Miranda, “Duas palavras sobre o progresso litterario de Gôa”, publicado em 1864 na *Revista Contemporânea de Portugal e Brasil*, primeiro trabalho de que temos notícia cujo propósito era realizar um apanhado da produção goesa de língua portuguesa. Em 1926, Vicente de Bragança Cunha publica o panfleto *Literatura indo-portuguesa – figuras e factos*, que já apresenta um panorama mais ampliado dessas obras. A estas seguem as histórias supracitas de Dias e de Devi & Seabra e o *Dicionário de literatura goesa*, de Aleixo Manuel da Costa. Revela-se, portanto, um empenho constante em sistematizar e promover a literatura goesa de língua portuguesa em sentido amplo, integrando, como fez Costa, autores que escreveram nas várias línguas de Goa.

Portanto, insistimos na designação de literatura goesa, já que os próprios goeses assim buscaram fazer. Há um debate acerca de como designar essa literatura, pois tradicionalmente foi chamada de “literatura indo-portuguesa”. Remetemos o leitor ao texto “A história da literatura goesa de língua portuguesa: uma questão de designação” (2014), no qual defendemos o emprego de “literatura goesa de língua portuguesa” em detrimento de outras.

Quanto a definir quem são os escritores e as obras que compõem esse *corpus*, parece-nos que o melhor é empregar o modelo que geralmente foi empregado nas literaturas nacionais, isto é, importa, evidentemente, se o escritor é goês ou não,

mas a partir daí tudo pode ser relativizado. Pode ser goês e, no entanto, jamais ter tido um vínculo mais estreito com a literatura de seu lugar de origem, como parece ter sido o caso de Moniz Barreto (1863-1896), um dos grandes críticos ligados à geração realista portuguesa. Dono de uma sólida carreira como crítico literário em Portugal, não parece ter preservado forte vínculo com a produção literária de sua terra natal, ainda que seja necessário investigar isso de forma mais detida. Pode não ser goês, como o desconhecido poeta Luiz Bamond, autor de *Meu lírio roxo* (1941), entre outras obras, todas publicadas somente em Goa, existindo como poeta somente ali. Portanto, os critérios para a definição desse *corpus* devem emergir da dinâmica literário que se estabeleceu em solo goês e não vir de uma definição *a priori*.

É necessário ainda perguntar a quem interessa a reescritura dessa história. Sabemos que hoje em dia o português é uma língua de família, falada apenas por uma parcela muito pequena da população goesa, assim como a população de cristãos em relação as de outras religiões teve um forte decréscimo, por conta da chegada de grandes populações de outras partes da Índia. A língua portuguesa e o cristianismo estão até certo ponto conectados em Goa, havendo muitos cristãos que não falam português, mas poucos falantes de português que não são cristãos. Com isso queremos ressaltar que a história da língua portuguesa e de sua literatura está ali intimamente ligada à história do cristianismo e das comunidades cristãs. A recuperação dessa história da literatura goesa de língua portuguesa necessariamente passa por uma forma de afirmação dessa comunidade, ainda que essa história seja escrita de maneira inteiramente laica.

Para entender a relevância desse fato, é preciso ter em vista o atual contexto político da Índia. O governo do Estado de Goa e o da Índia são hoje comandados pelo Partido do Povo Indiano (Bharatiya Janata Party), um dos dois maiores partidos da Índia⁴, fundado em 1980, defendendo uma plataforma que tinha em sua origem a criação de uma Índia fundamentalmente hindu. O partido integra a União Internacional Democrata, criada em 1983, tendo entre seus fundadores Margaret Thatcher, George Bush, Helmut Kohl, Jacques Chirac, entre outros líderes que buscavam a união de uma frente internacional de direita. O atual primeiro ministro, Narendra Modi, eleito em 2014, conquistou a maioria absoluta das cadeiras do parlamento, o que lhe permite governar sem a pressão da oposição. Portanto, temos um partido conservador, que surgiu vislumbrando uma Índia integralmente hindu e que não tem oposição que lhe faça frente. Muçulmanos, sikhs, cristãos, entre outros grupos religiosos, naturalmente têm se

⁴ O outro, considerado de centro-esquerda, é o Congresso Nacional da Índia (Indian National Congress), fundado em 1885, ao qual esteve ligado Mahatma Gandhi e Jawaharlal Nerhu.

preocupado com esse cenário. Os cristãos de Goa não são exceção. Em termos de afirmação de identidade, a reescritura da história literária goesa de língua portuguesa naturalmente interessa aos goeses cristãos, que foram quase cem por cento dos seus agentes.

Também interessa ao conjunto das literaturas dos países de língua oficial portuguesa, já que é uma parte pouco conhecida da expansão do português pelo mundo. Bem estudada, essa literatura pode se constituir em uma nova referência para se refletir sobre as formas que a literatura ganhou nas colônias portuguesas, quer seja no período colonial, quer no pós-colonial.

Interessa ainda à literatura indiana, já que é uma literatura que se forma a partir de várias línguas distintas, como é o caso da indiana como um todo. Os indianos só têm a ganhar em compreender como a literatura goesa de língua portuguesa se concebeu, se consolidou e dialogou com as outras literaturas indianas de Goa, já que a literatura goesa de língua portuguesa também é uma literatura indiana.

Respondendo, por fim, às perguntas formuladas no início deste texto, há certamente grande valor e sentido em escrever hoje em dia a história da literatura goesa de língua portuguesa, não nos moldes que as histórias literárias nacionais foram escritas, mas fazendo recortes significativos que possam ser contextualizados a partir da dinâmica literária de Goa, quer na sua busca de uma identidade própria, quer em suas relações com outras literaturas locais.

A hierarquização estética dessas obras precisa ser pensada tendo por referência essa dinâmica literária, ainda que conectada com o sistema literário português, com o de outros países de língua portuguesa e com as redes literárias internacionais.

A questão da falta de identidade nacional dessa literatura não parece ser um problema de fato, já que a dialética literária entre o local e global pode se dar independentemente dessa instância política, desde que uma comunidade se defina distintamente. É por isso que redescobrir essa literatura, e inevitavelmente em parte reinventá-la, dentro dos parâmetros aqui propostas, faz sentido para a identidade da comunidade cristã de Goa, para os estudos literários da comunidade dos países de língua oficial portuguesa e para o entendimento depurado da dinâmica e constituição da literatura indiana.

Referências bibliográficas

- Abreu, M. (Ed.). (2008). *Trajetórias do romance: circulação, leitura e escrita nos séculos XVIII e XIX*. São Paulo: Fapesp, Mercado das Letras.
- Aguilar, F. & Vasconcelos, S. G (Ed.). (2001). *Ángel Rama: literatura e cultura na América Latina*. São Paulo: EDUSP.

- Andrade, O. (1990). *A utopia antropofágica*. São Paulo: Editorial Globo, Secretaria de Estado de Cultura (Obras Completas de Oswald de Andrade).
- Brookshaw, D. (2010). A escrita em Macau: uma literatura de circunstância ou as circunstâncias de uma literatura. In A. P. Laborinho & M. P. Pinto. *Macau na escrita, escritas de Macau* (pp. 20-36). Vila Nova de Famalicão: Humus, Centro de Estudos Comparatistas.
- Castro, P. M. e (Ed.). (2015). *Lengthening Shadows*. Panjim, Goa: Goa 1556 & Golden Heart Emporium.
- Costa, A. M. da (1996). *Dicionário de Literatura Goesa*. Macau: Instituto Cultural de Macau, Fundação Oriente.
- Coutinho, J. da V. (1997). *Uma espécie de ausência*. Stamford: Yuganta Press.
- Cunha, V. de B. (1926). *Literatura indo-portuguesa – figuras e factos*. Goa: Edição do autor.
- Devi, V., Seabra, M. de (1971). *A literatura indo-portuguesa*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.
- Dias, F. C. (1963). *Esboço da história da literatura indo-portuguesa*. Bastorá, Goa: Tipografia Rangel.
- Espagne, Michel (1994). Sur les limites du comparatisme en histoire culturelle. *Genèse*, 17, 112-121.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA.
- Garmes, H. & Castro, P. M. e (2014). A história da literatura goesa de língua portuguesa: uma questão de designação. In B. Abdala Junior (Ed.), *Estudos comparados: teoria, crítica e metodologia* (pp. 219-250). São Paulo: Ateliê Editorial.
- Laborinho, A. P. & Pinto, M. P. (2010). *Macau na escrita, escritas de Macau*. Vila Nova de Famalicão: Humus, Centro de Estudos Comparatistas.
- Miranda, E. de J. (1995). *A pena oriental – literatura indo-portuguesa dos séculos XIX e XX: contexto sócio-histórico* (Tese de doutorado). Goa University.
- Miranda, J. C. B. (1864). Duas palavras sobre o progresso litterario de Gôa. *Revista Contemporânea de Portugal e Brasil*, V (11), 583-593.
- Passos, J. (2012). *Literatura goesa em português nos séculos XIX e XX*. V. N. de Famalicão: Humus, Universidade do Minho.
- Rodrigues, H. (2010, julho-dezembro). Transferência de saberes: modalidades e possibilidades. *História: Questões & Debates*, Curitiba, 53, 203-225.

Os “polícias” da língua: metalinguagem do erro em comentários *online*

ROSA LÍDIA COIMBRA & MARIA FERNANDA BRASETE

DLC/CLLC, Universidade de Aveiro

1. Introdução

Ler uma notícia de jornal, partilhá-la e comentá-la com outros leitores constitui uma prática comum, geradora de confrontos entre opiniões e pontos de vista nem sempre coincidentes e eventualmente potenciadores de conflitos. Estes assumem maior ou menor envolvimento afetivo dependendo do assunto em questão. Um dos que mais ânimos parece exaltar é o futebol, já que os opinantes se encontram, à partida, posicionados a favor dos seus clubes e jogadores favoritos e, conseqüentemente, contra os clubes rivais.

Oferecendo o atual jornalismo *online* aos seus leitores a possibilidade de partilha e confronto de opiniões sobre as notícias, a secção desportiva não é exceção e os comentários opinativos multiplicam-se no final das páginas com trocas mais ou menos animadas de ideias (ver figura 1).

O género textual comentário do leitor surge, assim, como um metatexto da notícia. Estes comentários, tal como os que se encontram nas redes sociais, podem apresentar-se num primeiro nível, o que acontece sempre que um leitor introduz uma nova ideia ou, num segundo nível, se o comentário não é suscitado diretamente pela notícia, mas surge como resposta a um outro comentário, de um outro leitor, podendo eventualmente gerar-se cadeias dialógicas entre dois ou vários leitores. A margem esquerda da zona de comentários torna clara essa distinção e hierarquia textual. Com frequência, o comentário de segundo nível inicia-se com a identificação do autor do comentário de primeiro nível, ao qual

se referem as palavras que se seguem, e que será, portanto, o seu destinatário principal.



Figura 1 – Exemplo de página com notícia desportiva e comentários opinativos dos leitores

Fonte: <<http://www.abola.pt/nnh/ver.aspx?id=598059>>

O comentário do leitor à notícia e aos restantes comentários configura um espaço de participação, interação jornalística e de debate de ideias:

Sabemos que a interatividade de leitores com os *media*, com as notícias e com os jornalistas é uma realidade historicamente indissociável da atividade jornalística e que, há décadas, vem evoluindo em novos formatos de interação e participação, como uma parte integrante da trajetória de evolução tecnológica dos jornais, desde o papel até o computador. (Paiva, 2013)

In fact, not only are newsrooms trying to cope with the tension between freedom of expression and protection from abusive comments, readers are also trying to develop their own perspectives on moderation strategies and, more generally speaking, on the role of journalism and free debate. (Silva, 2015, p. 35)

O fluxo informativo deixa, assim, de ser efetuado num sentido único e os jornalistas não podem ignorar o possível retorno:

A grande surpresa para os jornalistas das duas últimas décadas tem sido não as possibilidades que as ferramentas tecnológicas possibilitam, mas as verdades sobre o público que os jornalistas só imaginavam e, com irreal certeza, sustentavam inclusive teoricamente. (Seligman & Furtado, 2011, p. 392)

Apesar deste crescente envolvimento do leitor, frequentemente a sua intervenção não é muito elaborada, fruto de uma leitura pouco cuidada ou apressada, que inevitavelmente se refletirá na qualidade dos comentários por ela suscitados:

In research on how people read websites we found that 79 percent of our test users always scanned any new page they came across; only 16 percent read word-by-word. (Nielsen, 1997)

Também fruto deste pouco cuidado, surgem gralhas e erros nos comentários que os leitores publicam. Tais falhas são muitas vezes alvo de respostas críticas de outros leitores, dando assim origem a produções de carácter metadiscursivo. Entendemos aqui o metadiscorso como aquele que os escreventes produzem não para expandir o material referencial, mas para supostamente ajudar os leitores a conectar, organizar, interpretar, avaliar ou desenvolver atitudes perante o próprio material escrito (Vande Kopple, 1985, p. 1).

A presente pesquisa tem como objetivo analisar e identificar, através da observação de exemplos reais, as componentes das respostas críticas metadiscursivas a comentários contendo erros de português.

2. Metodologia

O estudo que aqui apresentamos parte da recolha de um *corpus* de notícias *online* com comentários dos respetivos leitores. Foram selecionados comentários contendo erros de português e foram analisadas as respostas que outros leitores teceram sobre estes comentários. Assim, identificaram-se os componentes textuais destas críticas, permitindo a sua caracterização enquanto género textual.

O *corpus* foi recolhido em três jornais desportivos *online* (*Record*, *O Jogo* e *A Bola*), visto o tópico do desporto ser um dos temas de interação dialógica mais comuns entre os falantes da língua e ainda por proporcionar uma troca de posições antagónicas e conflituosas.

Os exemplos que transcrevemos no ponto seguinte, a título ilustrativo dos resultados obtidos, apresentam-se tal como foram escritos pelos seus autores, incluindo os erros ortográficos.

3. Resultados

Não foi difícil encontrar comentários de leitores de notícias desportivas contendo erros de português, principalmente erros ortográficos, sintáticos, de pontuação e de interpretação textual. Tais comentários são, com frequência, alvo de respostas por parte de outros leitores, que tecem uma crítica, mais ou menos severa, em relação ao erro cometido. Estas respostas críticas podem apresentar vários componentes textuais, que apresentamos esquematicamente na figura 2 abaixo.

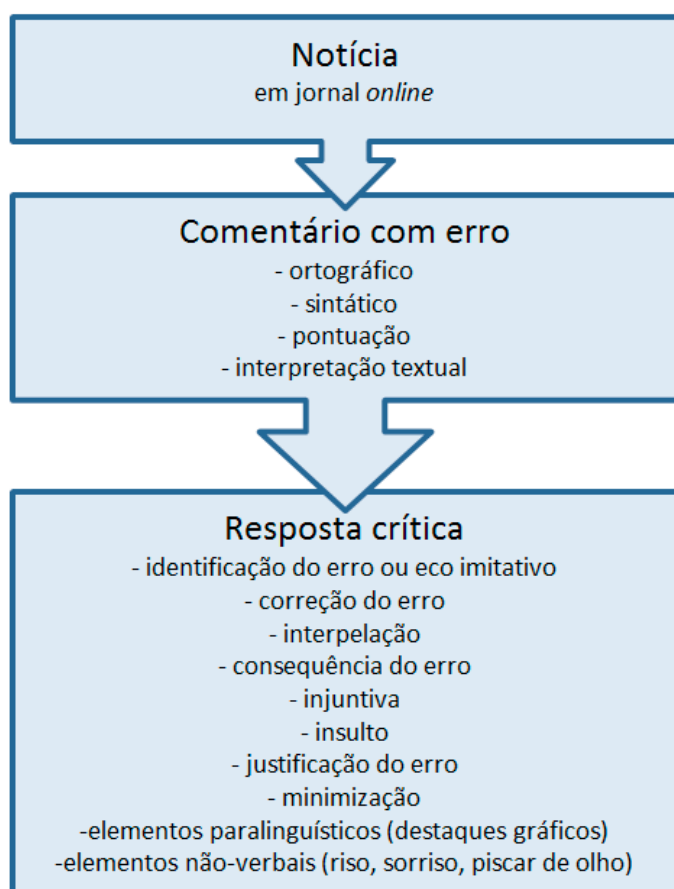


Figura 2 – Esquema do *corpus* analisado

Apresentaremos, de seguida, alguns exemplos ilustrativos dos componentes textuais das respostas críticas no *corpus* por nós recolhido.

a) **Identificação do erro / Eco imitativo**

As respostas críticas começam frequentemente com um eco imitativo, no qual, repetem, imaginamos que com uma tonalidade irônica, o tipo de erro cometido. Exemplo:

Comentário: - Será que sabia que o BdC o tentava aldravar?

Respostas críticas:

- Não sejas “aldravão”

- Por favor, amigo, não “aldraves” tanto o Português.

Comentário: - Mais que pensa ser o maior !!!!!

Resposta crítica:

- “Mais” que pensa ser o maior?... Que raio de frase é esta?

Outras vezes, apenas o identificam:

- O ignorante é aquele que escreve voçes com c-cedilha, “blotas” e “responssavel” com SS.

b) **Correção**

Uma parte dos críticos não se limita a apontar o erro, mas sugere mesmo a respetiva correção. Exemplos:

- Continuo? que palavra é essa...conhecemos continuam.

- Qual foi a parte que não percebeste, que não há jogo no dia 9/10 porque o Braga joga dia 8.

- De certeza que queria dizer/escrever “MAS”.

c) **Interpelação**

Em alguns casos, o crítico interpela diretamente o comentador sobre o erro cometido, frequentemente com um tom de desafio ou ironia, como nos seguintes exemplos:

- Era essa que queria escrever?

- Qual foi a parte que não percebeste

- Essa pergunta estúpida vem a propósito de quê (...)?

d) **Consequência do erro**

Nesta categoria, incluímos as advertências em que os respondentes apontaram as consequências que o erro do comentador anterior poderá ter. Essas consequências são frequentemente cenários absurdos e irreais, fruto de uma linguagem metafórica e hiperbólica. Exemplos:

- Quase que “crias” uma nova lingua!
- falaste tantas vezes em merd.....que já cheiras a merd.....

e) **Injuntiva**

Esta categoria surge sempre que o respondente dá um conselho, uma ordem ou faz um pedido ao comentador anterior. Exemplos:

- Devias era pensar em voltar a estudar português
- fazer revisão antes de falar dos outros...
- ganha em estar calado

f) **Insulto**

Apesar de os próprios jornais *online* pedirem aos seus leitores que moderem a sua linguagem e não utilizem insultos, a verdade é que estes nem sempre cumprem esta recomendação. Exemplos do *corpus*:

- Tonho!
- Essas palas não deixam ver.
- benfikalov, vc com esse QI tão
- Es otario
- Nem escrever sabes limita-te a tua insignificância primata

g) **Justificação**

Por vezes, encontramos, nas respostas críticas, hipóteses de justificação para a ocorrência dos erros apontados, como acontece nos seguintes casos:

- Quanto à pontuação é natural que tenha o teclado sistema Inglês.
- Quanto a si Gino, vc é um caso de iliteracia incurável!
- ou nao sabes ler....
- Querem ver que temos aqui um brazuca a usar o desacordo ortogrgáfico?...
- O amigo (...) não sabe o que é sarcasmo...

h) **Minimização**

Não sendo uma categoria frequente no *corpus* recolhido, verificamos que, por vezes, o respondente apercebe-se de que poderá estar a ser demasiado duro na sua crítica e acrescenta um elemento atenuador, como em:

- ... fazer revisão antes de falar dos outros....;) just saying

i) **Elementos paralinguísticos**

Ocasionalmente, estas respostas apresentam, em certas passagens destaques gráficos mimetizando efeitos prosódicos de ênfase, como em:

- para que as tuas comunicações fossem mas ASSERTIVAS!

j) Elementos não verbais

Esta categoria integra elementos que, como acontece na comunicação escrita digital informal (em SMS, redes sociais, interatividade *online*), visam reproduzir características da oralidade. É o caso do uso de *emoticons*, abreviaturas de risos, uso de onomatopeias. Exemplos:

- LOL.
- eheheheheheeh
- :)

Estas duas últimas categorias fazem aproximar o texto escrito de uma oralidade mais espontânea e portadora de sentidos que vão para além daqueles que são veiculados por meio da linguagem verbal, como se os intervenientes estivessem a discutir numa interação dialógica face a face.

In spoken communication, the manner of speaking can carry as much information as the content of the utterance, and the transliteration should vary according to the information carried by the prosody and phonation. Specifically, when processing a spoken utterance, there are cues from the manner of production that must be considered in conjunction with the lexical, semantic, and syntactic variables in order to specify its function or intended meaning. (Campbell, 2002, p. 674)

O caráter oralizante destes comentários e respetivas cadeias de respostas configuram, assim, trocas dialógicas virtuais, ou diálogos implícitos (Vande Kopple, 1985), desenrolados numa verdadeira cenografia de debate (Ferreira, 2014) e que se podem caracterizar por diversos tons. Strandberg & Berg (2013, p. 1220) analisaram comentários de leitores a notícias *online* e numa escala de cinco tons – de ódio, negativo, neutro, factual, respeitoso – encontraram um equilíbrio entre tons negativos e não negativos. Num estudo sobre comentários a um jornal português *online*, Silva (2015) encontrou, entre outros, marcas de crítica ao outro, a fim de fornecer contra-argumentos às posições do outro, elementos de incivilidade, tais como ameaças à democracia, a grupos sociais ou a indivíduos, e marcas de falta de educação, como ataques pessoais e outros comportamentos como o sarcasmo.

4. Conclusão

O género comentário *online* configura-se como um dos espaços possibilitados por uma cibercultura, baseada em tecnologias de princípio digital-interativo que proporciona, em certa medida, um reavivar de interações sociais tribais (Seligman & Furtado, 2001). Esta retribalização virtual é notória nos comentários das notícias desportivas, gerando confrontos entre os vários grupos.

Apontar erros de linguagem é um dos meios utilizados para agredir o outro e menorizá-lo.

Referências bibliográficas

- Campbell, N. (2002). Towards a grammar of spoken language: Incorporating paralinguistic information, *Proceedings ICSLP 2002*, Denver, Colorado, 674-676.
- Ferreira, A. (2014). Texto, leitor e autor nos gêneros editorial e comentário do leitor na Folha de São Paulo. *Revista Línguas & Letras*, 15-31.
- Lemos, A. L. M. (1997). Anjos interativos e retribalização do mundo: Sobre interatividade e interfaces digitais. In Junqueiro, R. (Ed.) *Tendências XXI*. Lisboa: Associação Portuguesa para o Desenvolvimento das Comunicações, 19-29.
- Nielsen, J. (1997). How Users Read on the Web. *The Alertbox*. Disponível em <<http://www.useit.com/alertbox/9710a.html>>. Acedido em março de 2016.
- Paiva, A. P. (2013). *A interatividade no jornalismo online para o conteúdo das notícias – O perfil interativo dos jornais de língua portuguesa Folha de São Paulo (Brasil) e Público (Portugal)*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Seligman, L. & Furtado, M. L. S. (2011). Interação online: o jornalismo que provoca a reação dos leitores na web. *Estudos em Comunicação*, 9, 391-409.
- Silva, M. T. (2015). What do users have to say about online news comments? Readers' accounts and expectations of public debate and online moderation: a case study. *Participations. Journal of Audience & Reception Studies*, 12(2), 32-44.
- Strandberg, K. & Berg J. (2013). Comentários dos Leitores dos Jornais Online: Conversa Democrática ou Discursos de Opereta Virtuais?. *Comunicação e Sociedade*, 23, 110 -131.
- Vande Kopple, W. J. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36(1), 82-93.

Fontes dos exemplos (accedidos entre março e julho de 2016)

- <http://www.record.xl.pt/futebol/futebol-nacional/liga-nos/sporting/detalhe/carrillo-vai-ganhar-oito-vezes-mais-no-benfica.html>
- <http://www.record.xl.pt/futebol/futebol-nacional/liga-nos/sporting/detalhe/paulo-andrade-benfica-considerou-mais-importante-carrillo-e-taarabt-do-que-jesus.html>
- <http://www.record.xl.pt/futebol/futebol-nacional/taca-ctt/detalhe/benfica-e-sp-braga-procuram-data.html>

<http://www.record.xl.pt/mercado/detalhe/dragao-agitador-leao-mexido-e-aguia-contida.html>
<http://www.abola.pt/clubes/ver.aspx?id=600064>
<http://www.ojogo.pt/futebol/1a-liga/sporting/noticias/interior/leoes-querem-golos-de-renato-sanches-5268316.html>
<http://www.ojogo.pt/futebol/1a-liga/porto/noticias/interior/maicon-sai-magoado-porque-ninguem-lutou-por-mim-no-fc-porto-5262590.html>
<http://www.ojogo.pt/futebol/1a-liga/porto/noticias/interior/nuno-as-ideias-ao-microscopio-5262311.html>
<http://www.ojogo.pt/multimedia/fotografias/interior/tres-portugueses-na-lista-do-barcelona-5233085.html>

A língua portuguesa e a ciência: problemas e desafios

ALBERTO GÓMEZ BAUTISTA

Bolseiro de Investigação na Fundação Calouste Gulbenkian /
CLLC, Universidade de Aveiro

1. Introdução

A língua portuguesa é hoje um idioma global e língua oficial de oito países. É um dos idiomas com mais falantes e maior potencial de crescimento. Porém, encontra-se numa encruzilhada. Embora possua uma ampla projeção como língua de comunicação e de negócios, tem alguns problemas de afirmação em instituições multilaterais e escassa presença no domínio científico e tecnológico. Este não é um problema exclusivo do português, como veremos, e prende-se com o monopólio do inglês também no âmbito da ciência e tecnologia.

Convém, antes de mais, ter em conta que o domínio esmagador do inglês no campo da ciência e da tecnologia (junto com o poder mediático do inglês como língua de comunicação universal e língua franca) não é uma situação estável e definitiva. Aliás, nada é perpétuo no panorama linguístico do nosso planeta, em constante mudança. Não é difícil, pois, adivinhar mudanças neste âmbito. O desejável será uma diversificação das línguas utilizadas no âmbito científico, sobretudo no que diz respeito à divulgação da ciência.

2. A ciência em Portugal

Os principais problemas que enfrentam os cientistas em Portugal são a falta de resiliência financeira de muitos projetos de investigação, a falta de competitividade, a necessidade de dedicar demasiado tempo a tarefas burocráticas que pouco ou nada acrescentam de valor ao seu trabalho. Embora nas últimas três décadas Portugal tenha desenvolvido um esforço enorme para se posicionar ao nível doutros países

europeus no campo da ciência e da tecnologia, nos últimos anos, fruto da crise económica e das políticas de austeridade tem-se abrandado neste esforço. Segundo a revista *Nature* Portugal ocupava, em 2014, o 28.º lugar no top 100 de países, mas tem decrescido quase 5 pontos percentuais (-4,9%) no indicador utilizado nesta classificação baseada na WFC (*weighted fractional count*, isto é, contagem fracional ponderada). Esta listagem diz respeito, sobretudo, a publicações científicas:

1	United States	17,936.51	26,638	18,581.10	-3.5%
2	China	6,037.22	8,641	5,204.06	16.0%
3	Germany	4,018.73	8,582	4,073.53	-1.3%
4	United Kingdom	3,249.72	7,592	3,271.65	-0.7%
5	Japan	3,200.43	4,976	3,365.50	-4.9%
6	France	2,221.95	5,243	2,232.59	-0.5%
7	Canada	1,488.90	3,226	1,480.64	0.6%
8	Switzerland	1,293.75	2,715	1,169.17	10.7%
9	South Korea	1,167.66	1,969	1,150.07	1.5%
10	Spain	1,090.72	2,897	1,177.00	-7.3%
11	Italy	1,046.98	3,052	1,078.08	-2.9%
12	Australia	951.22	2,497	932.86	2.0%
13	India	921.77	1,484	850.97	8.3%
14	Netherlands	757.33	2,189	759.47	-0.3%
15	Singapore	520.62	873	483.20	7.7%
16	Sweden	514.55	1,407	496.38	3.7%
17	Israel	492.44	1,012	473.15	4.1%
18	Taiwan	481.47	888	543.18	-11.4%
19	Russia	370.18	1,147	344.26	7.5%
20	Belgium	348.91	1,082	327.23	6.6%
21	Denmark	321.26	1,036	296.85	8.2%
22	Austria	318.98	856	279.97	13.9%
23	Brazil	237.01	715	233.69	1.4%
24	Poland	209.69	686	216.55	-3.2%
25	Finland	194.97	590	191.87	1.6%
26	Norway	149.81	415	122.42	22.4%
27	Czech Republic	126.33	372	118.43	6.7%
28	Portugal	117.45	416	123.53	-4.9%
29	Ireland	113.91	331	116.73	-2.4%
30	Argentina	98.58	321	105.55	-6.6%

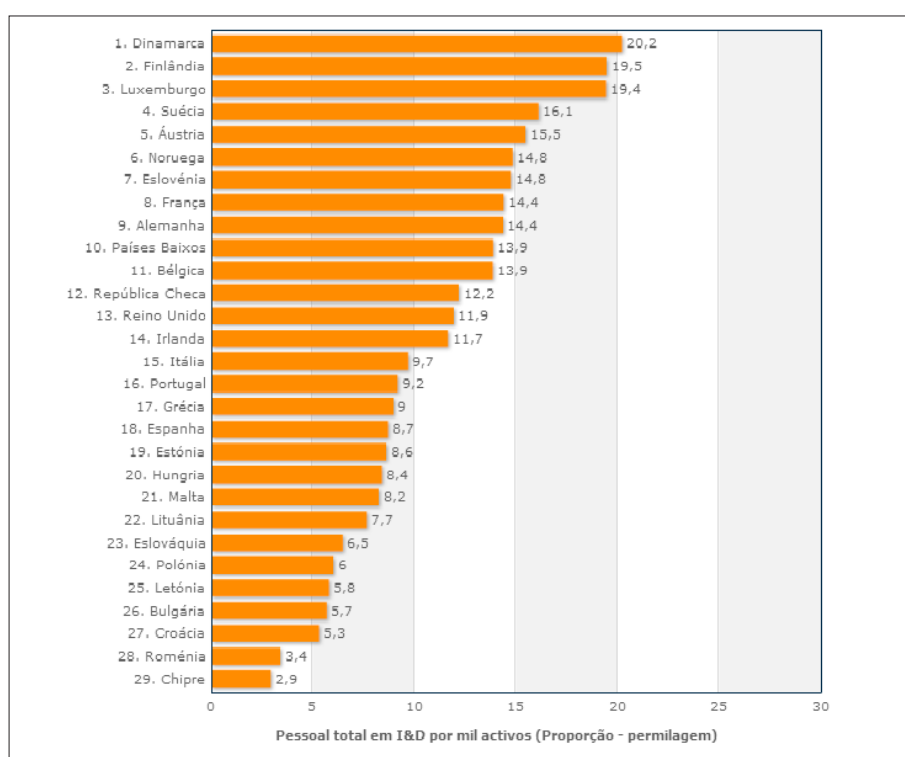
Table 1: Top 100 countries

Fonte: *Nature* (2015). Os países lusófonos estão assinalados a negrito por nós.

Neste índice dos 100 países segundo a produção científica publicada em revistas de qualidade, aparece apenas um outro país lusófono, o Brasil, que ocupa o 23.º lugar da tabela.

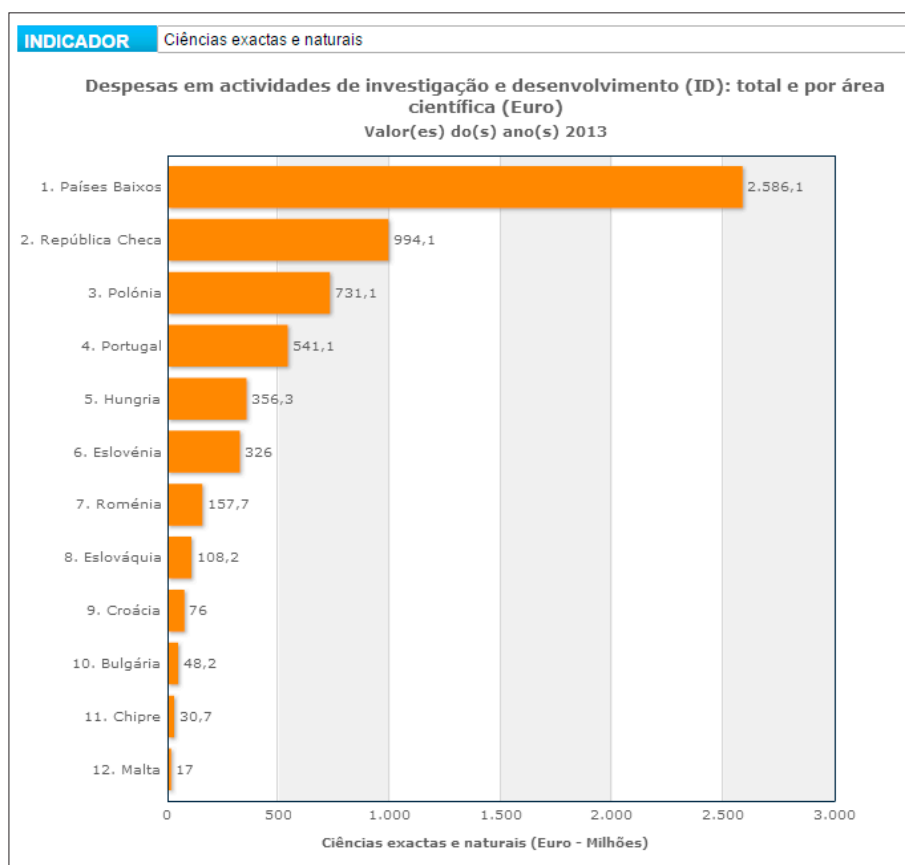
Analisamos agora alguns dados sobre a produção científica e a atividade em ciência e tecnologia em Portugal e nos países do nosso entorno que nos permitiram ter uma visão mais completa da posição que ocupa o país no plano internacional no que diz respeito à produção científica.

Pessoal total e investigadores em atividades de investigação e desenvolvimento no ativo por mil habitantes: equivalente a tempo integral por mil ativos. 2014 (Europa)



Fonte: PORDATA

Outro indicador importante é as despesas em investigação e desenvolvimento (I+D) no continente Europeu, em que Portugal ocupa o 15.º lugar. Se analisarmos as despesas por áreas de conhecimento, verificaremos que esse esforço é significativamente mais intenso nas ciências exatas e naturais, em que Portugal é o 5.º maior investidor da Europa:

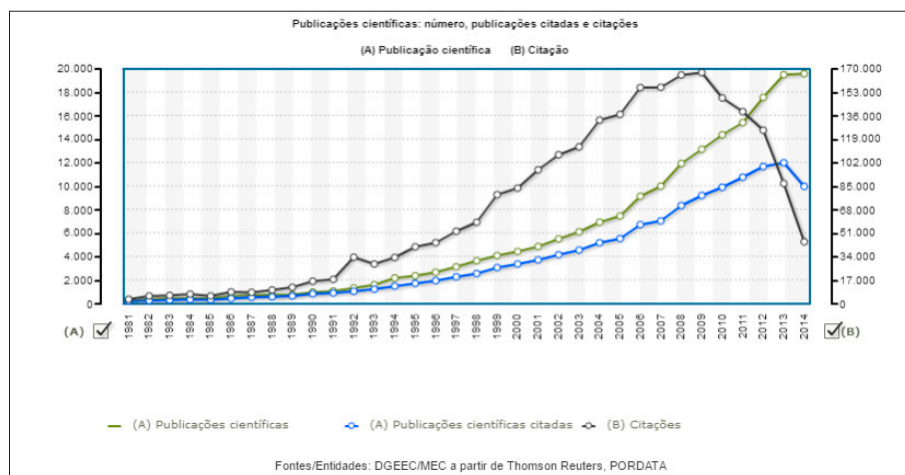


Este quadro tem também uma leitura menos positiva, pois reflete que o desprezo pelas humanidades é um problema arraigado no sistema científico (e educativo) português (desprezo este que se reflete também no volume de investimento nas humanidades que em 2013 foi de 157,1 milhões de euros, segundo Pordata¹) – este déficit das humanidades não é apenas um problema português mas sim um questão global que se agravou com a Revolução Industrial. É um problema sério porque, como escreveu Jordi Llovet, o pensamento e a literatura (as humanidades) deveriam ser o grande aliado do progresso (Llovet, 2016).

Não podemos esquecer que Portugal tinha um importante atraso neste domínio. Para dar apenas um exemplo; os primeiros dados que se conhecem sobre o número de publicações científicas recuam até 1981, ano em que o número

¹ Consultar em <[http://www.pordata.pt/Europa/Despesas+em+actividades+de+investiga%C3%A7%C3%A3o+e+desenvolvimento+\(I+D\)+total+e+por+%C3%A1rea+cient%C3%ADfica+\(Euro\)-1420-207190](http://www.pordata.pt/Europa/Despesas+em+actividades+de+investiga%C3%A7%C3%A3o+e+desenvolvimento+(I+D)+total+e+por+%C3%A1rea+cient%C3%ADfica+(Euro)-1420-207190)>.

de publicações científicas era de 307; hoje são perto de vinte mil as publicações científicas em Portugal.



Fonte: PORDATA

Cabe ainda referir que, após o 25 de abril de 1974, decorreram no país profundas mudanças sociais e económicas. Reformou-se a educação, democratizou-se o acesso à universidade, e foram criadas novas universidades. Isto tem tido consequências muito positivas no desempenho científico do país e na divulgação da ciência entre os cidadãos. Tudo isto tem contribuído de forma notável para melhorar as condições de vida dos cidadãos (pensemos na espetacular redução da taxa de mortalidade infantil ou no aumento da esperança de vida, para dar apenas dois exemplos).

3. Ciência em português

Perante o quadro desenhado no ponto anterior e sabido o papel hegemónico do inglês na ciência, e em particular nas ciências exatas e na produção tecnológica, não resultará difícil perceber que escrever em português na maioria dos ramos científicos (são exceção as descuradas humanidades) é um entrave.

Há uma espécie de círculo vicioso: os índices mais conhecidos privilegiam o inglês, e muitas vezes aceita-se isso de forma acrítica, como assinala Verónica Vivanco Cervero (2010), ao falar de um dos índices mais divulgados, o ISI (Institute of Scientific Information, Filadélfia), “el ISI sostiene que publica en inglés porque este es el idioma de la ciencia y la tecnología en el momento actual”. Esta postura que favorece uma aceitação acrítica do inglês como língua da ciência e pressupõe a ideia de que esta situação dificilmente se verá alterada (o que nos parece falacioso),

é reforçada ainda pela classificação que, segundo Fernández Cano (1997), o ISI atribui ao etiquetar de “local” tudo o que não é anglo-saxónico e equiparar o que procede do âmbito anglo-saxónico a “internacional”. Se a esta descriminação acrescentarmos a tendência dos autores oriundos dos Estados Unidos citarem os seus próprios compatriotas como refere Cameron (2005) vemos quão enviesado pode ser um dos índices mais populares no domínio científico.

Neste sentido, Garfield (1997), fundador e antigo presidente do ISI, assinala que as limitações económicas terão estado na base da não equiparação entre a produção científica de todos os países.

Se a isto juntarmos os interesses de algumas editoras que estão por trás de alguns dos instrumentos de bibliometria (que muitas vezes servem para avaliar o desempenho de cientistas, investigadores e docentes), como usar o número de citações como fator de impacto (sem mais): o fato de se poder citar um artigo não por ser bom ou um referente, mas sim pelo equívoco dos seus pressupostos ou afirmações, faz com que o referente de qualidade seja muito questionável. Como se isto não bastasse, pensemos que um artigo pode ser pouco citado não por falta de qualidade, mas sim porque se debruça sobre um âmbito científico pouco estudado. Será que queremos penalizar os cientistas que arriscam explorar novos campos?

Mário Vieira de Carvalho, num artigo de opinião (Carvalho, 2013) publicado no jornal *Público*, aponta algo que nos parece essencial na hora de refletirmos sobre que tipo de ciência queremos:

Infelizmente, os instrumentos de bibliometria científica não refletem esse diálogo entre comunidades linguísticas, mas sim a hegemonia absoluta da língua inglesa. O modelo das ciências da natureza é generalizado acriticamente a todos os ramos da ciência. Para contrabalançar essa dupla hegemonia, impõe-se a criação urgente de instrumentos bibliométricos alternativos – de preferência, comuns às publicações em línguas portuguesa e espanhola. (Carvalho, 2013)

A já referida oposição entre local (não anglo-saxónico) e internacional (anglo-saxónico), embora enviesada e torticeira, foi aceite de forma totalmente acrítica pelos decisores políticos em matéria de ciência e tecnologia, e é transversal aos vários governos, assim o explica de forma transparente o professor catedrático jubilado da FCSH-UNL, Mário Vieira de Carvalho no já referido artigo de opinião:

Designadamente em Portugal, uma política científica com visão estratégica não pode deixar de considerar prioritária a valorização do português como língua científica internacional. Surpreendentemente, porém, a FCT descarta-o, e só considera de impacte “internacional” o que não é publicado em português. Como se se quisesse aplicar a Portugal o regime da Eslovénia ou da Finlândia onde todos têm de usar o inglês para ser lidos e citados além-fronteiras... (Carvalho, 2013)

Esta atitude subserviente face ao inglês tem também consequências a nível económico, pois para além de nos tornarmos menos competitivos (pois o uso do inglês vai requerer muitas vezes o recurso a tradutores e revisores e, em consequência, provoca um aumento de despesas), coloca-nos numa situação em que estamos a desperdiçar um recurso como a língua, que tem também um papel importante na nossa economia (17% do PIB em 2012 (Reto, 2012)). Em 2007, o conjunto de países da CPLP ocupavam o 8.º lugar no PIB mundial (Reto, 2012). Será que queremos desaproveitar, também no plano económico, esta situação privilegiada do idioma português?

Há, ainda, consequências no plano estritamente linguístico: por exemplo, a adoção indiscriminada de anglicismos. Adotar uma palavra de uma outra língua não é bom nem mau, é necessário ou desnecessário: a palavra mandioca, de origem guarani, viajou para Portugal (e, mais tarde, para outras línguas europeias) “colada” ao tubérculo, e como este há inúmeros exemplos. Mas será que devemos aceitar expressões como *feedback* ou *feed-back* em lugar de retorno, resposta? Faz sentido dizer-se “*background* ou *personal-trainer* e não “pano de fundo”, “cenário”, “meio socio-cultural”, etc. (segundo o contexto) ou “treinador pessoal”. Por que não arranjar uma palavra para *backup*? Este é um fenómeno que se agudiza quando tentamos falar a gíria de um determinado âmbito ou especialidade (informática, desporto, engenharia, etc.) ou em casos como o de *background* em que o significado varia bastante em função do contexto em que a palavra é utilizada.

Porque a língua é espelho do povo que a fala, se aceitamos tudo de forma acrítica esta pode acabar muito desfigurada.

Há grandes controvérsias quando se dá alguma alteração na ortografia: de lembrar apenas as acaloradas discussões à volta do acordo ortográfico de 1991. Mas esta invasão de palavras desnecessárias, parece que passa ao lado dos espíritos mais sensíveis à mudança. Há que mudar as mentalidades, e não só neste aspeto, termos uma língua global sem ter uma visão global e sendo intolerantes face às diferenças é muito complicado, como espelha bem a resposta do escritor Rui Zink à pergunta da jornalista Inês Maria Meneses:

IMM – E a língua portuguesa perde-se ou apenas se vai transformando?

RZ – Nêscios há que querem sol na eira e chuva no nabal. Orgulham-se da língua portuguesa se espalhar pelo mundo, mas depois querem açaimá-la ao ‘dono’. Ó filhos, decidam-se: ou a língua só é bem falada aqui no eixo Lisboa-Cascais ou então é de todos os seus falantes. Eu disse todos².

² Rui Zink entrevistado por Inês Maria Meneses, Revista Expresso de 16 de abril de 2016.

Sobre esta questão escreveu Eduardo Lourenço:

Dessa língua, os portugueses são os actuates primeiros na ordem cronológica, mas isso não lhes dá nenhum privilégio de “senhores da língua”, que sempre é senhora de quem a fala. (Lourenço, 2004, pp. 163-164)

Do dito anteriormente, podemos concluir que, para mudarmos o paradigma atual, temos de mudar as mentalidades e desenhar uma política linguística para a língua portuguesa e, em particular, uma política linguística adjuvante a uma política para a ciência e a tecnologia que vise a qualidade intrínseca da produção científica e tecnológica, que favoreça a sua divulgação entre os cidadãos que suportam com os seus impostos essa produção científica³, e que promova o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida das pessoas.

4. Em conclusão: uma política linguística para a ciência

Qualquer política linguística deve basear-se no respeito face às outras línguas e culturas. Deve favorecer essa diversidade e permitir que a mesma se espelhe na produção científica. Respeitar, se queremos ser respeitados. Todas as línguas são igualmente melodiosas para quem as fala. A única diferença é que há línguas que pelo seu poder político, económico e/ou demográfico têm a capacidade de funcionarem como línguas de comunicação internacional. Mas isso não pode votar ao esquecimento a igualdade intrínseca e a dignidade de todas as línguas e, por conseguinte, a dignidade de todos os seus falantes.

Feita esta ressalva, apresentam-se algumas propostas para iniciar uma reflexão séria sobre o que deve ser uma política científica que inclua entre os seus objetivos reforçar o papel da língua portuguesa no plano nacional mas também internacional.

- Acabar com a dicotomia Internacional=língua inglesa / local=português ou outras línguas. Como escreveu Mário Vieira de Carvalho “Surpreendentemente, porém, a FCT descarta-o [ao português], e só considera de impacte «internacional» o que não é publicado em português” (Carvalho, Público 27/06/2014). Como já vimos, o caso de Portugal não é igual ao de Noruega, Dinamarca ou Finlândia.
- Potenciar a criação de equipas multilaterais com outros países lusófonos e fomentar a criação de revistas de referência internacionais no âmbito da

³ Não encontramos dados para Portugal mas não nos parece descabido pensar que os dados de Espanha, onde 70% da produção científica é feita nas universidades (a maioria universidades públicas), são extrapoláveis a Portugal, onde o panorama não será muito diferente; pese a maior participação de privados na criação científica, a maior fatia do bolo, continua a ser das universidades financiadas com verbas públicas.

ciência. Criando linhas de apoio financeiro e “favorecendo” no Orçamento de Estado – ou por outras vias legais – as universidades e instituições científicas que se juntem para tal fim.

- Na avaliação do pessoal docente e investigador, acabar com o favorecimento das publicações em língua inglesa, criando listas de publicações mais equilibradas do ponto de vista linguístico e não adotando índices de publicações e instrumentos bibliométricos importados de forma pouco criteriosa ou acrítica.
- Providenciar as ferramentas legislativas e políticas para alterar, no Tribunal Unificado de Patentes, a patente única europeia acabando com o que José Ribeiro e Castro designa de *troika* linguística pois só é aceite apresentar patentes em Alemão, Francês e Inglês. Importa notar que Portugal não estaria só neste empenho, pois há vários países que já se manifestaram contra esta imposição. Lamentavelmente o *Acordo relativo ao Tribunal Unificado de Patentes* foi aprovado na Assembleia da República a 10 de abril de 2015⁴. Digo lamentavelmente porque não traz qualquer vantagem para Portugal e representa mais uma cedência inaceitável no que diz respeito ao uso do português nas instituições europeias.
- Desenvolver políticas que promovam a criação de bases terminológicas em português, harmonizadas e concertadas com todos os países da CPLP. Apesar de terem sido dados passos neste sentido, por exemplo, com o *Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa*, desenvolvido pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa, muito falta ainda fazer neste domínio.
- Potenciar a presença portuguesa (e lusófona) e concertar uma atuação global nos organismos internacionais que dê maior visibilidade e reforce a presença da língua portuguesa nos organismos internacionais. Assim, sempre que fosse possível o uso do português, os representantes dos estados lusófonos e o pessoal diplomático usariam a língua portuguesa e não outra. Em paralelo, deve prosseguir-se no esforço para pôr o português como língua de trabalho nos organismos internacionais em que ainda não é utilizado.
- Favorecer o intercâmbio científico e universitário no espaço lusófono e ibero-americano. Isto começa pelo ensino, e nesse sentido há já sinais positivos pois, como assinala Mário Vieira de Carvalho, “o número de aqueles que aprendem português e/ou espanhol para aí estudar ou investigar tem

⁴ Votaram contra o deputado José Ribeiro e Castro (CDS-PP), e os deputados do PCP, BE, PEV; abstiveram-se os parlamentários do PS e votaram a favor os do PSD E CDS-PP.

crescido enormemente” não devemos desistir neste empenho, pois apesar do otimismo deste autor, nos últimos anos, tem havido um abrandamento significativo no ensino de português nos países hispano-americanos e em Espanha, verificando-se o mesmo para o espanhol em Portugal e no Brasil.

Referências bibliográficas

- Cameron, B.D. (2005). Trends in the Usage of ISI Bibliometrics Data: Uses, Abuses and Implications. *Libraries and the Academy*, 5 (1), 05-125.
- Carvalho, M. V. (29-12-2013). Língua Portuguesa e Ciência. *Público*. Disponível em: <<https://www.publico.pt/ciencia/noticia/lingua-portuguesa-e-ciencia-1617753>>.
- Crystal, D. (2004). *The Stories of English*. Londres: Penguin Books.
- Crystal, D. (2005). *La revolución del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Fernández Cano, A. (1997). Evaluación de la investigación española: una revisión integrativa de realizaciones en 25 años. *Revista Española de Pedagogía*, 207, 279-301.
- Fiolhais, C. (2011). *A Ciência em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Garfield, E. A (1997). Statistically Valid Definition of Bias Is Needed To Determine Whether the Science Citation Index Discriminates Against Third World. *Journals Current Science*, 73, (8). Disponível em: <www.garfield.library.upenn.edu/papers/curscience.html>.
- Llovet, J. (2016/24/4). Nadie quiere a los filósofos. *El País*. Disponível em: <http://cultura.elpais.com/cultura/2016/04/22/actualidad/1461323821_885168.html>.
- Lourenço, E. (2004). *A Nau de Ícaro seguido de Imagem e Miragem da Lusofonia*. Lisboa: Gradiva.
- Nature 522, S34–S44 18 de junho 2015 (doi:10.1038/522S34a). Disponível em: <http://www.nature.com/nature/journal/v522/n7556_supp/fig_tab/522S34a_T1.html>.
- PORDATA <<http://www.pordata.pt/>>.
- Reto, L. (2012). *Potencial Económico de Língua Portuguesa*. Lisboa: Texto.
- Vivanco Cervero, V. (2010). *Proyección internacional científica en español. Anales de Documentación*, 13, 275-284.
- VV.AA. (2004). *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Os crioulos de base portuguesa no âmbito da lusofonia: relações linguísticas e património cultural lusófono nos territórios de língua crioula

ANDRÉS JOSÉ POCIÑA LÓPEZ

Universidad de Extremadura (Espanha)

Que as línguas crioulas de base portuguesa são justamente isso, línguas autónomas, idiomas, e não meros dialetos do português, é ponto assente e reconhecido, e não apenas nos âmbitos académicos, desde há já muitos anos (por exemplo, Pereira 2007, sobretudo nas pp. 19-32). Porém, os crioulos de base portuguesa eram considerados até há relativamente pouco tempo, como simples *dialetos* do português. Ora, os crioulos poderiam, de facto, ser considerados como simples variantes diatópicas do português “padrão” se se levarem em linha de conta apenas as particularidades fonéticas, fonológicas e, em alguns casos, semânticas, que afastam as línguas crioulas, *filhas* do português, da sua *mãe*, e não se tiver em apreço o aspecto mais relevante que, no fundo, individualiza as línguas crioulas (todas as línguas crioulas, sejam quais forem as suas *mães*). Este aspecto é, queremos vincá-lo de maneira muito especial, a reorganização total do sistema morfo-sintático que se opera no chamado “processo de criouliização” – noção esta que, segundo tentarei expor mais adiante, precisa de profunda revisão, em meu entender. Uma língua crioula – qualquer língua crioula – define-se sempre, frente à sua “língua mãe”, pelas divergências, muito notáveis, que se podem verificar entre os sistemas gramaticais respectivos, nomeadamente no campo da morfologia e, dentro deste, sobretudo nos sistemas verbais. No passado, tem sido muito corrente caracterizar os crioulos pelas suas peculiaridades fonéticas. No máximo, quando se confrontavam os respectivos sistemas gramaticais, o dos crioulos e o das línguas europeias (aqui nos iremos deter, é claro, nos crioulos oriundos do português), falava-se apenas de uma “degradação”, “corrupção”,

“relaxamento” ou “simplificação gramatical”¹. Expressões onde cumpre salientar, não apenas o que há de preconceituoso, prepotente e mesmo racista, mas também – o que é mais importante – a falta total de conhecimento das línguas crioulas, a ausência de rigor metodológico e de compreensão dos factos linguísticos que nessas expressões se demonstra.

O problema que aqui tentaremos considerar é o do relacionamento entre idioma português e idiomas crioulos de base portuguesa. Cumpre assinalar, desde logo, que a comparação se verifica entre os crioulos e o português, e não entre crioulos e português “padrão”, sendo os crioulos línguas, idiomas, independentes do português, e não meras variantes desse mesmo idioma, mais ou menos diferentes da sua norma “padrão”. O confronto, de facto, poderia mesmo alargar-se – considerando, de um lado, não apenas o português, mas o dia-sistema galego-português no seu conjunto, ou mesmo o conjunto das línguas ibero-românicas, ou as línguas românicas, ou mesmo as línguas indo-europeias: se bem que, do ponto de vista léxico, os crioulos de base portuguesa apresentem uma relação muito estreita com o português, já do ponto de vista estritamente gramatical, os crioulos não partilham o *sistema* gramatical português (e repare-se que uso conscientemente o termo *sistema*, no sentido que lhe deu Coseriu (1952): não me refiro simplesmente à norma, às regras gramaticais). De facto, os crioulos regem-se por um *sistema* gramatical estranho àqueles que regem as línguas românicas em geral, e mesmo bem diferente aos sistemas gramaticais comuns às línguas indo-europeias – essa sendo, de facto, a maior diferença a separar as línguas europeias “mães”, das suas filhas, línguas crioulas.

O problema fundamental, neste contexto, percebe-se logo: uma língua crioula de base portuguesa é, por um lado, uma língua românica, pois o seu léxico, em elevadíssimas percentagens, tem origem no latim². Mais ainda, as línguas crioulas

¹ Nas páginas iniciais do mais solvente dicionário do crioulo de Cabo Verde, devido aos cuidados de uma equipa de trabalho, dirigida pelo professor alemão Jürgen Lang, numa pequena introdução à gramática dessa língua, lê-se que “a gramática do crioulo de Santiago não é mais simples do que a de qualquer outra língua” (Lang 2002: XXII), palavras bem esclarecedoras acerca da falsidade da asserção que defende que as línguas crioulas não têm uma gramática comparável às das línguas europeias. Cfr., também, Pereira, 2007, pp. 91-93.

² Concorro, nesse sentido, com o parecer de Dan Munteanu Colán (2010), nas linhas gerais da sua argumentação; afasto-me, porém, dele, no que diz respeito à necessidade (do meu ponto de vista, um tanto forçada), que o mesmo investigador parece sentir, de entender as modificações gramaticais crioulas como evoluções semelhantes às que pode sofrer qualquer língua românica (europeia). Do meu ponto de vista, as línguas crioulas de base românica são, por definição, línguas românicas, ainda que as suas gramáticas possam ser de um tipo muito diferente ao tipo de gramática de uma língua crioula típica; apontar para a especificidade dos crioulos românicos, do ponto de vista gramatical, não implica (como o professor Munteanu defende) partilhar as teorias de uma origem “indígena” (africana, ou asiática) das línguas crioulas, tese que absolutamente rejeito, como o próprio Munteanu faz. Pode-se defender, sem problema de maior, em meu entender, a “romanidade” dos crioulos de base românica (e, de facto, eu próprio acho

de base portuguesa têm uma ligação muito especial, muito estreita, com o português, é claro, e o léxico delas procede não de qualquer outra língua românica, mas do português, especificamente. Ora bem, tais línguas crioulas não podem ser consideradas, de maneira nenhuma, como fazendo parte de um dia-sistema linguístico português, ou galego-português, pois o sistema gramatical que as regula nada tem a ver com o que regula o português, ou o galego. Atendendo a este facto, até se poderia sublinhar que os crioulos de base portuguesa nem sequer sejam línguas românicas, pelo menos do ponto de vista gramatical. Aqui, porém, acho importante lembrar o parecer de um dos máximos especialistas em línguas crioulas, Guy Hazaël-Massieux³, que apontava para o facto de “língua românica” ser uma designação assaz ambígua, referida a um grupo de línguas que pouco mais têm em comum, entre si, do que procederem da mesma língua mãe, o latim; o conceito “língua românica” diz, pois, respeito a uma procedência comum, a uma tradição, e não se fundamenta, em concreto, em razões só de tipo léxico, só de tipo gramatical, só de tipo fonético, etc. Nesse sentido, as línguas crioulas de base românica, sejam elas de base francesa, portuguesa ou espanhola (o trabalho de Hazaël-Massieux focava especificamente os crioulos de base francesa), são línguas românicas a justo título e ao mesmo nível que o francês, o romeno, o italiano..., pois que o vocabulário de todas elas procede, em definitivo, do latim, ainda que seja através das línguas românicas particulares de que cada crioulo procede, e ainda que as gramáticas desses idiomas sejam de um tipo totalmente alheio ao modelo gramatical geral indo-europeu. Saliente-se o facto – atendendo, claro, apenas a pormenores de tipo semântico – de o vocabulário da maior parte dos crioulos de base portuguesa, francesa ou espanhola ser de raiz latina em percentagens muito superiores, por exemplo, ao vocabulário do romeno, idioma considerado incontrovertidamente como românico. Mas é claro que a comparação, neste nível, pode ser feita sem excessivos riscos: a distância entre as gramáticas das línguas crioulas e as gramáticas do latim ou de qualquer língua românica é muito grande, mas as distâncias entre as gramáticas de cada idioma românico e o latim, também não é pequena. Tudo isto permite conceber, sem problemas de

que bastaria perfeitamente com dizer apenas “crioulos românicos”) sem para isso desdenhar a influência, que me parece clara, das gramáticas das línguas “indígenas” no processo de criouliização. De facto, eu acho que a evolução gramatical das línguas crioulas é uma completa reorganização, a partir de zero, por assim dizer, do sistema gramatical das línguas “mães”, e não uma simples deriva das “estructuras de um criollo directamente [a partir] de la lengua europea original” (Munteanu Colán, 2010, p. 334), ideia que me custa a partilhar.

³ Em “Contribution à l'étude de la filiation des créoles à lexique roman. La comparaison entre divers créoles à lexique roman permet-elle d'établir ou de confirmer certaines formes de parenté privilégiées?”, (in Hazaël-Massieux, 1996, pp. 25-36). De facto, é também nisto que concordo sem hesitações com Munteanu Colán (2010), como disse na nota anterior.

maior, os idiomas crioulos de base românica, em geral, como idiomas românicos, a igual título como o francês, português, etc⁴.

Estabelecidas estas premissas, podemos questionar-nos sobre a relação que se dá, pois, entre o português e os crioulos de base lexical portuguesa. Que são idiomas diferentes, idiomas autónomos, não pode restar dúvida. Mas também não se deve esquecer que estes idiomas comportam avultadíssimas percentagens de vocabulário oriundo do português. Existe o fácil recurso à comparação com o caso das línguas românicas a respeito do latim: os crioulos de base portuguesa são línguas “filhas” do português, de idêntica forma como o português é “filho” do latim. A diferença fundamental, contudo, é óbvia: as línguas românicas nasceram da desintegração do latim; foi preciso o latim morrer para estas línguas nascerem. Os crioulos, porém, *coexistem* com o português. Às vezes, fala-se crioulo em territórios onde já há tempos que não se fala português: é o caso do crioulo *kristang* de Malaca⁵, por exemplo; o caso contrário (países onde se fala português e não crioulo) é demasiado evidente para merecer comentários da nossa parte, pois é neste caso que se encontram os quatro maiores países de língua portuguesa a nível mundial: Portugal, Brasil, Angola e Moçambique, onde não se falam crioulos, ainda que sim se falem línguas autóctones, ao lado do português (o caso das línguas bantas, em Angola e Moçambique, por exemplo). Mas também há países, como Cabo Verde, ou também a Guiné-Bissau, ou São Tomé e Príncipe, onde a língua portuguesa coexiste, dentro de um mesmo território, com idiomas crioulos de base portuguesa⁶. O problema que toda esta realidade suscita concretiza-se na pergunta: até que ponto os idiomas crioulos, e os territórios onde eles se falam, fazem parte da lusofonia? Quanto aos territórios, obviamente, a pergunta atingiria apenas aqueles onde existem crioulos de base portuguesa, mas não se fala português. Nos países onde os crioulos coexistem com o português, poder-se-á perguntar, antes bem, até que ponto o crioulo aí falado faz parte de um património linguístico “português” – e esta pergunta vale também para os territórios onde se fala só crioulo, e não português. E, em geral, a pergunta talvez mais interessante: até que ponto o património linguístico dos idiomas crioulos de base portuguesa acrescenta qualquer coisa ao património linguístico lusófono?

⁴ Um percurso muito esclarecedor, sobre os estudos das línguas românicas na sua relação com os crioulos, ao longo da história da linguística (geral e românica), em Kramer (2010).

⁵ Estudado sobretudo por Alan Baxter (2005), Baxter e Silva (2004).

⁶ No caso da Guiné-Bissau, falam-se, ao lado do crioulo e do português, mais de duas dezenas de línguas africanas, pertencentes ao grupo nígero-congolês (línguas não bantas, como às vezes costuma dizer-se, por desconhecimento), como o balanta, o manjaco, o papel, o mandinga, o badjara, etc.

Parece claro que os crioulos atuam como *transmissores* do léxico português. Nos países onde não se fala esta língua, o crioulo representa uma presença cultural “lusíada”, valha o termo, bastante importante: mesmo apesar de não se falar a língua de Camões nesses espaços, a lembrança cultural lusa continua vigente neles, e não apenas nos monumentos, na culinária ou nos costumes. Quanto aos países bilingues, o idioma português convive com o crioulo, que transmite o léxico português em igual, ou algo menor, medida que o português. Mas o léxico que o crioulo transmite costuma ser muito diferente do léxico do idioma português atual. Os crioulos podem conceber-se como autênticos tesouros lexicais, que ampliam, ou podem ampliar, o pecúlio vocabular do português para além dos domínios do idioma luso; às vezes, os crioulos podem funcionar como fontes de enriquecimento do vocabulário da língua portuguesa: a palavra crioula *morabeza*, por exemplo, substantivo derivado do adjetivo *morabi* (amável, afável)⁷, ele próprio procedente do português *amorável*, tem-se tornado um vocábulo de uso corrente no português de Cabo Verde, usado mesmo na propaganda turística, e compreendido por uma boa parte dos habitantes de Portugal ou do Brasil, pelo menos por aqueles que sentem uma certa afeição pela cultura caboverdiana, ou pelo país Cabo Verde.

Não há dúvida nenhuma, os crioulos conservam um rico acervo léxico que no português se perdeu, ou se enriqueceram, de outro lado, ao longo da história, acolhendo empréstimos léxicos, sobretudo de línguas africanas ou asiáticas, que o português não registou. No primeiro caso, pode lembrar-se o advérbio “asinha” (“logo, depressa”), existente em português medieval sob a forma “aginha” e conservado, já como “asinha” no Século de Ouro, e por essa razão, ainda hoje percebido por uma boa parte dos falantes de português⁸. O advérbio subsistiu sob a forma camoniana “asinha” ou “azinha” no crioulo maquista (Batalha, 1988, p. 141; direi de passagem que, em galego, este vocábulo subsistiu sob a sua forma medieval, como *aginha*, ou *axiña*). No plano semântico (e não no estritamente léxico), podemos lembrar o sentido do crioulo cabo-verdiano *kudi*, do português *acudir*, como “responder” (Lang, 2002, s. v. “kudi”), sentido muito frequente para *acudir*, no português quinhentista ou seiscentista, hoje porém esquecido, ou quase, no português coloquial, e porém conservado no crioulo. Também se podem lembrar casos de localismos, ou palavras regionais, ou

⁷ Lang (2002), *sub voce* “morabeza” e *sub voce* “morabi”; as traduções respectivas são, para “morabeza”: em alemão, “Freundlichkeit, Liebenswürdigkeit”, port. “amabilidade, afabilidade”; para “morabi”: al. “freundlich, liebenswürdig”, port. “amável, afável”. Neste mesmo dicionário aparece a proposta de “amorável” como etimologia de “morabi”, e a palavra “morabeza” é designada como derivada de “morabi”.

⁸ Portanto, faz parte, hoje em dia, do domínio do vocabulário português, pelo menos no que diz respeito às competências passivas neste idioma, como muito acertadamente nos foi apontado no colóquio que teve lugar, no Congresso, logo a seguir à apresentação desta Comunicação.

dialetais, incorporadas ao léxico geral de alguns crioulos, como o cabo-verdiano *xeren*, ou *xaren*, “certo tipo de farinha de milho”, do português *xerém/ xarém* (Lang, 2002, s. v. “xeren”), que os dicionários de português de uso corrente dão como palavra dialetal, ou regional.

Para o caso dos empréstimos, temos inúmeros exemplos, como o misterioso verbo dos crioulos caboverdiano e guineense, que tanto tem sido lembrado pelos investigadores, *djobê/ djobe*, ou *djubi* (segundo as variantes): “ver”, “olhar”, e que parece proceder de um cruzamento, entre a justaposição, por um lado, de “olhar/ olho” e “ver” (*olho-vê > odjobê > djobê*), com o verbo mandinga *juubee*, por outro (Lang, 2002, s.v. “djobe”; Rougé 1988, s.v. “jobe”, “jubi”) Direi que, do meu ponto de vista, seria perfeitamente plausível explicar esta palavra como derivação do verbo africano, pura e simplesmente, sem fazer falta portanto recorrer à concorrência do étimo “olho-vê” para explicar a sua etimologia. Enfim, o vocabulário caboverdiano aparece inchado de africanismos, não presentes em português, por exemplo: substantivos como *bindi* “vaso para fazer o cuscus”, palavra também existente em crioulo guineense, ou *djabakós* (Cabo Verde)/ *jambakos* (Guiné), “feiticeiro, curandeiro”⁹. E o que é ainda mais curioso: deve lembrar-se que os empréstimos de línguas africanas ao português costumam ficar restritos ao âmbito dos substantivos, ao passo que no crioulo de Cabo Verde encontramos um importante repertório de verbos de origem africana (sobretudo de línguas do grupo mandinga), nomeadamente na variante de Sotavento, em boa parte comum ao léxico do crioulo guineense (Rougé, 1999). Assim, além de “djobe”, encontramos verbos como *genge* ou *djendje* “inclinar(-se)”, *djongu* “ficar adormecido”, *djongotu* “pôr-se de cócoras, acocorar-se”, verbos que também existem no crioulo guineense, sob as formas “gengi/ gingi”, “jungu” e “djongotu”¹⁰. A estes haveria provavelmente a acrescentar, por exemplo, *djuguta* “esforçar-se, lutar” e *ndjutu* “recusar; protestar; ser mal-educado” (caso não proceda, este último, do port. *enjeitar*, por *rejeitar*)¹¹. No crioulo maquista, por seu lado, introduziram-se muitíssimos termos de origem malaia (como *balecham*, “um tipo de tempero”, do malaio *balachang*; *bilimbi*, “certo fruto”, de *balimbing*; *cachipe*, “avarento, somítico”, do malaio *kachip*, *cancom*, “tipo de couve”, de *kang kong*..., Batalha, 1988, pp. 125-126; Azevedo, 1984, pp. 47-48), chinesa (*amui*, “rapariga”; *chencau*, “chinês batizado na Igreja Católica”, do chinês *cheng-káu*; *chin-chin*, saudação, de *ch'eng-ch'eng*; *faichi*, nome dos célebres pauzinhos que, nas refeições chinesas, substituem os talheres ocidentais; *lichia*, apreciado fruto, abundante na China, onde é chamado *li-chi*, e tantas outras: Batalha, 1988a, p. 129, Azevedo,

⁹ Lang (2002), s. v. “bindi”, “djabakós”; Rougé 1988, s.v. “jambakos”; Rougé, 1999, p. 55.

¹⁰ Lang (2002), s. v. “genge”, “djongu”, “djongotu”; Rougé, 1988, s. v. “gengi/ gingi”, “jungu”, “djongoto”.

¹¹ Lang (2002), s. v. “djuguta”, “ndjutu”.

1984, pp. 48-50), indiana, filipina, japonesa, javanesa (Azevedo, 1984, pp. 50-51; Pociña López, 2010, pp. 351-354), etc. Nem faltam casos de empréstimos de línguas europeias a alguns crioulos, feitos à margem do acolhimento que tais palavras receberam em português, pelo menos do ponto de vista da sua significação: é o caso do celeberrimo “grogue” caboverdiano (*groge* em crioulo de Barlavento, *grog* em Sotavento), palavra derivada do inglês *grog* (palavra hoje antiquada no próprio inglês) e que designa, em Cabo Verde, a aguardente de cana-de-açúcar, parecida à cachaça e típica das Ilhas – e não certo tipo de “ponche”, sentido que a palavra “grogue” tem em português, fora de Cabo Verde (pois o uso de “grogue”, coincidente com o sentido do crioulo, em português caboverdiano, deve ser entendido como um crioullismo).

Os crioulos são, enfim, verdadeiros laboratórios léxicos: a criatividade linguística crioula é verdadeiramente espantosa. No crioulo de Cabo Verde, por exemplo, existem palavras como *azágua*, denominação crioula da “estação húmida ou das chuvas”, e procedente, é claro, do português “as águas” (Lang, 2002, s. v. “azágua”); o facto de o crioulo não possuir o artigo definido, torna tal palavra num autêntico achado vocabular; acresce o facto de “água”, em crioulo de Santiago, dizer-se *agu* e não **“água”* e, apesar disso, conviver com a forma “azágua”, com *-a*. Ou, por exemplo, o advérbio, do crioulo de São Vicente, *diazá* “há (muito) tempo”, procedente da locução portuguesa “dias há”, por “há dias”, e portanto equivalente, na sua etimologia, do francês *jadis* “antigamente”, advérbio derivado do fr. medieval *ja* (por “*déjà*”) + *a* (por “*il y a*”) + afr. *dis* (pl. de afr. *di* < lat. *diem*).

Até a ideia principal, concernente à etimologia crioula, ou seja, o facto de o vocabulário dos crioulos de base portuguesa proceder do português *tout court*, deveria ser revisada. E é que o vocabulário das línguas crioulas de base portuguesa procede, em muitas ocasiões, de formas lexicais portuguesas, ou galego-portuguesas, pertencentes a estádios linguísticos medievais ou renascentistas, e não do vocabulário “português” entendido como “português atual” (e menos como “português padrão atual”). É comum dizer-se, por exemplo, que o quantificador caboverdiano *txeu*, significando “muito” (como advérbio), ou “muito, -a, -os, -as” (como adjetivo), procede, com variação de significado, do “português *cheio*” (Lang, 2002, s. v. “*txeu*”). Ora, a verdade é que *txeu* procede não do português *cheio*, mas do (galego-)português arcaico *cheo*: repare-se que a solução dada ao hiato “e-o” é diferente em português (através de uma epêntese: “e-i-o”) e crioulo (onde o hiato se transformou em ditongo: “eo” > “eu”); repare-se que em galego, por exemplo, o hiato se manteve tal qual. Por outro lado, no crioulo de Cabo Verde, bem como em galego e português dialetal do Norte, manteve-se a pronúncia africada [tʃ] do “ch”, própria do português arcaico – grafada, segundo a ortografia crioula moderna (ALUPEC), como “tx” –, ao passo que, em português (europeu

e brasileiro) se transformou em fricativa [ʃ]. Posteriormente, a palavra evoluiu, em Cabo Verde, no seu significado: de equivalente do étimo latino que lhe está na base, *plenus*, -a, -um, tornou-se num equivalente de *multus*, -a, -um.

Tudo isto para dizer que, contra a ideia geralmente aceite de os crioulos procederem de uma “deturpação” ou “corrupção” do português “padrão” (muitas vezes percebido como o português contemporâneo, e normativo, quer seja a variante de Portugal, quer seja a brasileira), a verdade dos factos ensina-nos que as línguas crioulas procedem da elaboração, ou reelaboração, ou antes, da recodificação gramatical de um material léxico de origem, na sua ampla maioria, não propriamente “português”, mas sim, digamos, “galego-português”, ou “português” num sentido mais lato, abrangente, no sentido geográfico, cultural, histórico até; base lexical esta à qual se vieram tantas vezes somar, em quase todos os crioulos de base portuguesa, vocábulos de muito diversas origens linguísticas (línguas africanas ou asiáticas, mas também empréstimos do francês, do inglês, do espanhol...), o que reveste estas línguas de enorme interesse do ponto de vista não só gramatical, mas também no que ao vocabulário diz respeito.

Afirmemo-lo de uma vez para sempre: as línguas crioulas de base portuguesa não “procedem do português”. O conceito de “língua portuguesa” abrange a língua na sua totalidade, compreendendo tanto o seu léxico como a gramática com que este se articula, e se rege. Dizer que tal ou qual crioulo “procede do português” significa dizer que é uma língua derivada da língua portuguesa, como sistema fechado de vocabulário com umas normas gramaticais próprias, evoluções fonéticas peculiares, etc., através de uma “destruição” ou “desaparecimento”, ou “enfraquecimento”, das estruturas gramaticais da língua portuguesa. O que não só é injusto, pejorativo – mas totalmente incorreto. As línguas crioulas tomam o seu vocabulário, em altíssimas percentagens, do português, e depois reorganizam esse mesmo vocabulário dotando-o de uma gramática nova. Mas os criadores das línguas crioulas não tomam “o Português”, tomam apenas o *vocabulário português* – às vezes em versões linguísticas pré-clássicas, ou mesmo medievais – para construir a partir daí uma língua *inteiramente nova*.

Os crioulos de base portuguesa procedem, não do português, mas de diferentes *aproximações* de português. Daquilo, pois, que se conhece na linguística atual como uma *interlíngua*, quer dizer, de um português imperfeitamente aprendido. O grande erro, o máximo erro, de muitos linguistas (afortunadamente não de todos eles, nem muito menos) é pensar o crioulo propriamente dito como uma interlíngua, pretender que o crioulo é uma interlíngua. Ora, justamente, o crioulo começa onde a interlíngua acaba, porque o crioulo surge justamente a partir da interlíngua. A interlíngua é uma variante imperfeita *em relação ao padrão*, ao modelo de língua que se quer alcançar. Quem pretende aprender português e fica apenas pelo vocabulário,

sem conseguir apreender as regras gramaticais, fica falando uma interlíngua. Mas é justamente a partir daí que o crioulo começa. Verifica-se então uma mudança de rumo: não se continuam a aprender as regras da língua portuguesa, não se aperfeiçoam as estruturas gramaticais da língua que se está a aprender. Antes muito pelo contrário, *começa a construir-se uma língua nova, a partir das “ruínas” da língua mãe*. Tudo isto é mais ou menos sabido. Importa-me, porém acrescentar: é aí, só aí, que começa o processo de criouliização, porque é justamente aí que o crioulo começa a construir-se. As razões para uma tal mudança de rumo, as razões para decidir deixar de aperfeiçoar a aprendizagem da língua portuguesa, e começar a construir uma língua nova, são muitas e de muito diferente teor; por outro lado, não temos tempo para as tratar aqui demoradamente. Em geral, pensa-se que essas razões se baseiam na impossibilidade de se continuar a aprender a língua-mãe (Chaudenson, 2003; Mufwene 2001; Mufwene, 2003), na sua norma correta.

Gostaria, portanto, de concluir salientando o interesse enorme das línguas crioulas, de qualquer base, mas neste caso, as de base portuguesa mais especificamente, como património cultural. Por um lado, elas resultam da construção de sistemas gramaticais (mais ou menos influenciados por gramáticas africanas, ou asiáticas) novos, originais, aplicados a um fundo léxico românico, oriundo do português (para o caso vertente), mas de um português compreendido, *lato sensu*, na sua realidade mais variada e abrangente, no seu percurso histórico e, ao mesmo tempo, como somatório de todas as suas variantes dialetais. Ao mesmo tempo, servem de exemplo invulgar de aclimação linguística de vocábulos de origem exótica, de palavras não presentes em português e que se vêm assim somar ao pecúlio total do léxico de uma Cultura, não “portuguesa” *sensu stricto*, mas de *origem* portuguesa, e enfim românica. Monumentos linguísticos, pois, património cultural que se vem juntar ao património lusófono geral, água nova que veio afluír a estes “mares de língua portuguesa”.

Referências bibliográficas

- Azevedo, R. Á. (1984). *A influência da cultura portuguesa em Macau*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Batalha, G. N. (1988). *Glossário do Dialecto Macaense. Notas linguísticas, etnográficas e folclóricas*. Edição fac-similada, conjunta, do texto original, em três separatas da Revista Portuguesa de Filologia (Coimbra, 1971: vol. XV, 1974: vol. XVI e 1977: vol. XVII). Macau: Instituto Cultural de Macau.
- Baxter, A. N. & Silva, P. (2004). *A Dictionary of Kristang (Malacca Creole Portuguese) with an English-Kristang Finderlist*. Canberra: Australian National University.

- Baxter, A. N. (2005). Kristang (Malacca Creole Portuguese), A Long-Time Survivor Seriously Endangered. *Estudos de Sociolinguística: Línguas, Sociedades e Culturas*, 6 (1), 1-38.
- Chaudenson, R. (2003). *La créolisation: théorie, applications, implications*. Préface de Salikoko Mufwene. Paris: Institut de la Francophonie/ L'Harmattan.
- Coseriu, E. (1952). *Sistema, norma y habla*. Montevideo.
- Hazaël-Massieux, G. (1996). *Les Créoles. Problèmes de genèse et description*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Kramer, J. (2010). Les langues créoles et la linguistique romane. In M. Iliescu, H. Siller-Runggaldier & P. Danler (Eds.), *Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes (Innsbruck 2007)* (Tome VII, pp. 321-331). Berlin/ New York: De Gruyter.
- Lang, J. (Coord.). (2002). *Dicionário do Crioulo da Ilha de Santiago (Cabo Verde)/ Wörterbuch des Kreols der Insel Santiago (Kapverde)*. Sob a direcção de/ unter der Leitung von Jürgen Lang. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Mufwene, S. (2001). *The Ecology of Language Evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mufwene, S. (2003). "Préface" a Chaudenson (2003).
- Munteanu Colán, D. (2010). Ruptura o continuidad en los criollos románicos. In M. Iliescu, H. Siller-Runggaldier & P. Danler (Eds.), *Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes (Innsbruck 2007)* (Tome VII, pp. 333-341). Berlin/ New York: De Gruyter.
- Pereira, D. (2007). *Crioulos de Base Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Pociña López, A. J. (2010). A *papiaçam* de Macau: História e caracterização sociolinguística de um crioulo oriental de base portuguesa. In M. Iliescu, H. Siller-Runggaldier & P. Danler (Eds.), *Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes (Innsbruck 2007)* (Tome VII, pp. 343-358). Berlin/ New York: De Gruyter.
- Rougé, J.-L. (1988). *Petit dictionnaire étymologique du Kriol de Guinée-Bissau et Casamance*. Bissau: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa.
- Rougé, J.-L. (1999). Apontamentos sobre o léxico de origem africana dos crioulos da Guiné e de Cabo Verde (Santiago). In K. Zimmermann (Ed.), *Lenguas criollas de base lexical española y portuguesa* (pp. 49-65). Frankfurt am Main: Vervuert.

Quanta gramática tem um texto? Concordâncias e análise gramatical no ensino e aprendizagem da língua

ANTÓNIO MORENO
CLLC, Universidade de Aveiro

Em primeiro lugar, talvez se imponham algumas notas sobre o título um tanto singelo desta comunicação, ainda que o subtítulo se esforce por ser mais esclarecedor. Na verdade, o título deste artigo pretende remeter para dois aspetos: (i) quantificação de dados linguísticos que (ii) foram obtidos a partir de textos organizados em *corpora*.

Com efeito, tendo como pretexto a utilização de programas de concordâncias e a verificação das potencialidades e limitações deste tipo de programas na análise gramatical, este artigo pretende, por um lado, relacionar ensino e aprendizagem da língua com dados linguísticos; e, por outro lado, pretende igualmente apontar para a possibilidade de tal relação ser estudada numa perspetiva descritiva e quantitativa. Trata-se, por isso, de estudar ‘quanta gramática’ (e não propriamente ‘que gramática’, ainda que o ‘quanta’ e o ‘que’ possam estar relacionados) se pode encontrar num texto. Entendemos o conceito de ‘texto’ no sentido de unidade/sequência estruturada e coesa de frases, independentemente do registo oral ou escrito.

O artigo será dividido em 4 partes. Numa primeira parte serão caracterizados os *corpora* estudados, assim como o programa de concordâncias utilizado. Na segunda parte serão discutidas as limitações e as potencialidades dos programas de concordâncias em geral no tratamento dos dados gramaticais. Numa terceira parte serão apresentados alguns casos comparativos entre os dois *corpora*, em defesa de um ensino e de uma aprendizagem da língua a partir de dados linguísticos autênticos. Finalmente, numa quarta e última parte serão apresentadas algumas reflexões finais.

1.

São utilizados comparativamente dois *corpora* de pequenas dimensões: um constituído para este estudo por dois números do jornal Público de 14 e 15 de março de 2016 (correspondendo a 103.311 ocorrências) e o subcorpus oral espontâneo do Português Fundamental (correspondendo a 100.851) do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL)¹.

Alguns dados descritivos dos dois *corpora* podem ser sistematizados no seguinte quadro (obtido a partir do programa de concordâncias que será indicado adiante):

	<i>Público de 14 e 15.03.2016</i>	Corpus oral espontâneo - PF
Total words:	103 311	100 851
Total sentences:	6 701	9 279
Types found:	13 679	9 123

Quadro 1.

Foram apenas selecionados dois número do jornal Público, e não um ou três ou mais, porque se pretende confrontar dois *corpora* com dimensões semelhantes. Como o *subcorpus* oral do Português Fundamental contém 100.851 ocorrências, procurou-se construir um *corpus* a partir de jornal Público com um número semelhante de ocorrências.

Dado o reduzido número de ocorrências, os *corpora* têm, como é evidente, um grau de representatividade muito limitado. No entanto, o que se pretende com este artigo não é propor uma explicação competente de fenómenos linguísticos, mas apenas defender e demonstrar a importância de uma metodologia que relacione ensino e aprendizagem da língua com dados linguísticos.

A escolha de um jornal para a criação de um *corpus* tem fundamentalmente a vantagem de integrar diferentes géneros textuais escritos (notícia, reportagem, crónica, etc., incluindo esporadicamente o registo oral controlado no género entrevista) que são tendencialmente formais. Em contraste, o *subcorpus* oral,

¹ Textos do jornal Público serviram já para construir um *corpus* de grandes dimensões: o CETEMPúblico (ver www.linguateca.pt/cetempublico/) acessível em linha ou podendo ser descarregado do respetivo sítio. Não optamos por este *corpus* porque nos interessava manter a possibilidade de consultar os textos integrais de onde eram extraídas as concordâncias, ou seja, a possibilidade de consultar o contexto alargado. O *subcorpus* oral espontâneo do Português Fundamental do CLUL está disponível em no sítio do CLUL (www.clul.ul.pt).

constituído por 140 breves entrevistas e construído no âmbito do projeto Português Fundamental, corresponde a um registo oral espontâneo, ou seja, não formal. Assim sendo, os dois *corpora* permitem um estudo comparativo que relaciona dois registos distintos.

O programa utilizado foi o programa de concordâncias *Concordancer for Windows* (versão 3) da Universidade Técnica de Darmstadt.



O *Concordancer for Windows*, tal como a maior parte dos programas deste tipo, é constituído por três módulos. Um módulo de concordâncias, que permite obter uma listagem ordenável de um segmento, palavra ou expressão chave no seu contexto, correspondendo ao que tipicamente se entende por ‘concordâncias’. Um outro módulo permite listar palavras e calcular as respetivas frequências absoluta e relativa. E finalmente, um terceiro módulo permite listar e explicitar a colocação de palavras-chave, ou seja, identificar as palavras em contextos mediato e imediato à direita ou à esquerda.

Os programas de concordância são atualmente uma ferramenta de trabalho acessível, ainda que não vulgarizada nas escolas, havendo programas gratuitos (*freeware*) e programas pagos. O programa que foi utilizado, ainda que um pouco antiquado, parece ser equilibrado tendo em conta a relação entre dois critérios: simplicidade de utilização e capacidade de análise. Para além disso, é *freeware*. O facto de ser um programa que não exige uma curva de aprendizagem acentuada, torna-o um instrumento pedagogicamente adequado, pois permite chegar rapidamente ao que é importante: os dados linguísticos. A simplicidade de utilização reside principalmente no seu sistema de busca composta, permitindo a combinação de constituintes linguísticos através de um sistema de janelas, não sendo necessário dominar expressões regulares. A maior limitação talvez seja o facto de não dispor de uma lista de exclusões (*stop list*).

Este tipo de programas começou a generalizar-se a partir dos anos de 1980, acompanhando a vulgarização dos computadores pessoais enquanto instrumento de trabalho relativamente acessível. No entanto, a análise de concordâncias, propriamente ditas, é já um fenómeno antigo, havendo notícia de trabalhos do século XIII (Tribble & Jones, 1990 *apud* Vance, 1995, p. 2). Atualmente, o estudo informatizado de concordâncias é ainda uma prática frequente no ensino e aprendizagem das línguas (sobretudo como L2) e na análise de textos literários.

No campo específico da análise linguística, têm-se multiplicado, desde meados da década de 1980, os textos que apontam para as virtualidades destes programas informáticos no estudo do léxico em relação com o ensino e a aprendizagem da língua² (materna ou L2). Com efeito, este tipo de programas permite operar rápida e automaticamente com concordâncias lexicais e com dados estatísticos, ainda que elementares, e, assim, identificar relações linguísticas que dificilmente seriam detetadas com outra metodologia. Tais programas constituem, por isso, um instrumento valioso para professores e alunos, pois permitem tornar produtiva uma “aprendizagem através de dados linguísticos” (*Data Driven Learning*, DDL)³.

2.

No entanto, a aplicação deste tipo de programas no estudo de unidades e estruturas gramaticais não tem conhecido até hoje muito sucesso e, por isso, a literatura neste âmbito é escassa. Com efeito, quando se pretende aplicar estes programas informáticos no estudo da gramática (através da identificação dos constituintes gramaticais de um *corpus*) as limitações que se colocam podem ser bastante desencorajadoras. Estas limitações situam-se essencialmente em duas áreas, mas têm consequências múltiplas em domínios linguísticos como a morfologia e a sintaxe, entre outros. Tais áreas derivam, genericamente, (i) de problemas de homografia⁴ em relação com uma elevada frequência e (ii) da existência nas línguas de constituintes zero. Fundamentalmente, o que está na origem destes dois tipos de limitações é o facto de um programa de concordâncias funcionar a partir do reconhecimento de formas, ou seja, a partir do reconhecimento de puros significantes.

² Cf., com aplicação ao português, Pereira (2001) e Recski (2005), entre outros.

³ Donesch-Jezo (2011, p. 755) remete para Johns & King (1991), defendendo que Tim Jones teria sido o primeiro autor a propor o conceito de DDL.

⁴ O problema em causa seria mais adequadamente designado como ‘homonímia’. Mantemos, no entanto, o uso de ‘homografia’ para destacar que os dados são tratados a partir da sua forma escrita.

O primeiro aspeto, homografia e elevada frequência, pode ser ilustrado pela listagem das 10 palavras mais frequentes em cada *corpus*, tal como se mostra no seguinte quadro:

	Público			Oral/PF		
	Palavra	FA	FR (%)	Tipo	FA	FR (%)
1	de	5025	4.864	que	4258	4.222
2	a	3731	3.611	é	3460	3.431
3	o	2901	2.808	e	3353	3.325
4	e	2618	2.534	a	3334	3.306
5	que	2501	2.421	não	2880	2.856
6	h	2459	2.38	de	2530	2.509
7	do	1676	1.622	o	2318	2.298
8	da	1592	1.541	se	1484	1.471
9	em	1185	1.147	um	1259	1.248
10	para	980	0.949	para	1237	1.227
Total		24668	23.877		26113	25.893

Quadro 2

Como o quadro 2 permite verificar, as palavras com maior frequência em ambos os *corpora* são, tal como trivialmente se esperaria, palavras gramaticais, excepto no caso do ‘h’ que surge no *corpus* Público, que corresponde à abreviatura de ‘horas’.

Pode facilmente verificar-se que em algumas dessas palavras a homografia gramatical está presente. Como meros exemplos, podem referir-se a forma ‘a’ e ‘que’. Assim, a forma ‘a’ poderá corresponder, pelo menos, a um artigo, pronome pessoal, demonstrativo e preposição. Do mesmo modo, também a forma ‘que’ pode corresponder a um pronome relativo, exclamativo e conjunção, para além de poder integrar um número considerável de locuções conjuncionais, embora neste último caso, a homografia possa ser anulada pelo recurso a *lexias*. Enquanto *lexia*, a forma ‘que’ de ‘ainda que’ seria tratada não como uma unidade independente, mas como constituinte de uma unidade composta (a locução)⁵.

⁵ Cf. Bacelar, Marques & Cruz (1987, pp. 426-ss) para uma lista alfabética lematizada de vocábulos, nomeadamente para as referidas formas ‘a’ e ‘que’.

No processo de ensino e aprendizagem da língua, a homografia só se torna verdadeiramente um problema na medida em que está associada a uma elevada frequência. Dito de outro modo, se fossem raros os casos de homografia, então estes poderiam ser desambiguados um a um por verificação humana. Note-se, porém, que, por exemplo, a forma ‘que’ no *corpus* Oral/Português Fundamental corresponde a 4258 ocorrências, o que torna penosa tal verificação. Com um *corpus* mais extenso, com milhões de ocorrências, a verificação é simplesmente inviável.

O recurso ao módulo de colocações pode, em parte mas não completamente, contornar este problema. Assim, por exemplo, a forma ‘a’ no contexto imediato à esquerda de um nome será tendencialmente um artigo e no contexto imediato à direita de um nome, será tendencialmente uma preposição (‘a máquina’ vs ‘máquina a vapor’). No entanto, as colocações não são tão nítidas no caso dos verbos (‘trabalhar a matéria’ vs ‘estar a trabalhar’: ambas as formas ocorrem à direita, mas no primeiro caso é um artigo e no segundo, uma preposição).

A etiquetagem morfossintática é uma forma de, com algum sucesso, ultrapassar as limitações impostas pela homografia de unidades gramaticais. No entanto, os *corpora* anotados ainda não estão facilmente acessíveis e a sua produção exige recursos científicos e técnicos substanciais.

Para além disso, a própria etiquetagem morfossintática depende também de um conhecimento metalinguístico exaustivo e taxonomicamente coerente das unidades gramaticais, o que em muitos domínios não se verifica. Veja-se como exemplo, a forma gramatical “nada”, classificada tradicionalmente como pronome indefinido. Em alguns casos, porém, esta forma tem um valor adverbial (‘O anel não brilha nada’); noutros casos pode ser simplesmente uma partícula refutativa (‘A Maria não casou nada’ como refutação de um enunciado prévio ‘A Maria casou’)⁶. De resto, o facto de a palavra ‘partícula’ existir como uma designação metalinguística já revela a dificuldade em compatibilizar determinados usos das palavras com a taxonomia morfológica tradicional.

Finalmente, sendo esta a objecção mais importante, a etiquetagem morfossintática não corresponde a um puro instrumento de acesso aos dados, mas antes ao resultado da análise que um programa faz dos dados. Assim sendo, já não seria o utilizador o primeiro a proceder à análise dos dados, o que, neste contexto, reduz consideravelmente o interesse pedagógico da etiquetagem morfossintática.

O segundo aspeto, a limitação imposta pela existência de constituintes zero, parece ser ainda mais difícil de ultrapassar. Notem-se os seguintes exemplos:

- 1.
- a) Ele bebeu um chá.

⁶ Cf., para uma análise do marcador ‘nada’, Moreno (2005).

b) Ele bebeu o chá.

c) Ele bebeu chá. (Cf. o inglês ‘some tea’ ou com o francês ‘du thé’)

2.

amo: am-0-0-o (cf. amássemos: am-á-sse-mos)

Como se pode verificar nestes exemplos, existem unidades gramaticais que não estão associadas a uma forma, mas antes à ausência de uma forma, a qual, por contraste, adquire um valor gramatical específico. É o caso, nomeadamente, do determinante zero (em (1)) e do morfema zero (em (2))⁷.

Em relação ao primeiro caso, o determinante zero, o valor partitivo marcado pela ausência de uma forma na relação com o nominal denso (não contável) ‘chá’ marca em português, no contexto em causa, um valor partitivo: ‘algum chá’ ‘uma quantidade indefinida (mas razoável) de chá’. Repare-se que um valor semelhante é marcável em inglês e em francês por termos formalmente identificáveis, respetivamente, o indefinido ‘some’ e o partitivo ‘du’ (cf. (1)).

Uma situação semelhante se verifica com os morfemas zero, nomeadamente, na flexão verbal. A primeira pessoa singular do presente do indicativo contém um alomorfe zero na vogal temática e um morfema zero para a indicação do tempo-modo. Compare-se, por exemplo, com o imperfeito do conjuntivo, no caso a primeira pessoa plural, onde a vogal temática e o morfema de tempo-modo já são marcados por termos formalmente identificáveis, respetivamente, ‘-á-’ e ‘-sse-’ (cf. (2)). A presença de constituintes zero no português, nomeadamente no sistema flexional da língua, não é um fenómeno residual, mas frequente e sistemático.

Depois de apresentadas e caracterizadas estas limitações na análise gramatical, a pergunta que se impõe é ‘valerá então a pena recorrer a um programa de concordâncias no ensino e aprendizagem da língua como um instrumento DDL?’ A resposta a esta pergunta será dada nas reflexões finais.

3.

Recuperando os dois *corpora*, Público e Oral/Português Fundamental, algumas comparações contrastivas elementares podem ser estabelecidas de modo a identificar características típicas dos géneros textuais em causa.

Desde logo, quanto à relação entre o número de palavras e o número de ocorrências verifica-se uma divergência entre os dois *corpora*. O *corpus* Público é constituído por 13 679 palavras (‘tipos’) em relação com 103 311 ocorrências, o que corresponde a uma média de 7,55 ocorrências por palavra. Por seu lado, o

⁷ Cf., para o determinante zero no português, Correia (2002) e, para os morfemas zero na flexão verbal no português, Monteiro (2002).

corpus Oral/Português Fundamental tem um número de 9123 palavras para 100, 851 ocorrências, resultando uma média de 11,05 ocorrências por palavra. A partir destes números, pode concluir-se trivialmente que o texto jornalístico (escrito e tendencialmente formal) é lexicalmente mais rico do que o texto oral espontâneo. Note-se, no entanto, que essa diferença é de apenas 3,5 ocorrências por palavra.

Talvez tenham notado que a palavra ‘trivialmente’ já foi usada por nós nesta comunicação duas vezes. E usando como pretexto o uso repetido desta palavra, seria agora o momento de fazer uma outra pergunta: ‘valerá a pena quantificar o que já se sabe?’ A resposta a esta pergunta será também apresentada nas reflexões finais.

No entanto, e como é evidente, muitas outras análises se podem fazer e muitas outras relações linguísticas se podem mostrar, recorrendo a um programa de concordâncias. Consideremos, como exemplo do que se afirmou, os pronomes pessoais sujeito.

Sendo o português uma língua de sujeito nulo, a realização pronominal do sujeito sintático obedeceria a exigências comunicativas específicas: relações de contraste entre um ‘eu’ e um ‘tu’ ou entre um ‘eu’/‘tu’ e um ‘ele’; afirmação do sujeito num contexto de dúvida; etc. Dito de outro modo, em princípio, a não realização pronominal do sujeito sintático corresponderia a um caso geral, a regra, e a sua realização a casos particulares, as exceções.

Um levantamento das ocorrências dos pronomes pessoais sujeito em ambos os *corpora* permite construir o seguinte quadro:

		Público		Oral/PF	
1. ^a p	eu	36	49	1161	1401
	nós	13		240	
2. ^a p	tu	2	2	44	49
	vós	0		5	
3. ^a p	ele	42	84	306	739
	ela	20		149	
	eles	18		220	
	elas	4		64	
Totais			135/0,130%		2189/2,170%

Quadro 3

Como se pode verificar pelo quadro apresentado a discrepância entre os dois *corpora* é considerável. No Público, registam-se 135 ocorrências de pronomes pessoais, que correspondem a 0,130% na frequência relativa. Em contrapartida,

no *corpus* Oral/Português Fundamental os números são bem diferentes. Os pronomes pessoais sujeito correspondem a 2189 ocorrências, o que equivale a uma frequência relativa de 2,170%. Caso se considerasse os pronomes como um todo unitário, ou seja como uma forma apenas e não como um conjunto de formas, então os pronomes pessoais sujeito corresponderiam à oitava frequência mais alta. Independentemente disso, pode notar-se que apenas o pronome ‘eu’ corresponde no *corpus* Oral/Português Fundamental a 1401 ocorrências e, conseqüentemente, a uma frequência relativa de 1,151%. Comparando com as palavras com mais elevada ocorrência, esta forma pronominal seria a 11.^a palavra com a frequência mais alta.

Pode assim constatar-se que a realização pronominal do sujeito sintático é uma realidade linguística bem distinta nos *corpora* em confronto, permitindo então opor, por um lado, o registo oral espontâneo e, por outro, o registo escrito tendencialmente formal.

Para além disso, é igualmente interessante constatar que a forma pronominal mais frequente no Público é a de 3.^a pessoa (84 ocorrências). Por seu lado, no *corpus* Oral/Português Fundamental, as formas mais abundantes são as de primeira pessoa e, em particular, a de primeira pessoa singular (1401 ocorrências como já foi referido)⁸.

De acordo com os números apresentados, parece verificar-se uma afirmação do sujeito enunciador no texto oral informal, estabelecendo um contraste significativo com o que se verifica no texto escrito formal. Neste último, a predominância do pronome de terceira pessoa, parece antes apontar para uma focalização do ausente, ou seja da não-pessoa, recuperando os termos de Benveniste.

A análise das colocações e das relações de coocorrência, especificamente a relação entre o pronome sujeito e o verbo imediatamente colocado à sua direita (que funciona como predicado), parece confirmar esta interpretação. No *corpus* Público, embora os dados sejam insipientes, as colocações mais altas são de terceira pessoa com o verbo ‘ser’, apontando para um discurso qualificador da pessoa ausente da situação de enunciação. Por sua vez, no *corpus* Oral/Português Fundamental, predominam as fórmulas de primeira pessoa introdutoras de conteúdos proposicionais como, por exemplo, ‘eu acho’, ‘eu disse’, ‘eu sei’. Note-se que, a explicitação destas fórmulas introdutórias corresponde em geral à valorização de asserções quando a verdade das asserções é questionável: ‘eu acho p’ ou ‘eu disse p’ ou ‘eu sei p’ parece apontar para um contexto em que ‘p’

⁸ O *corpus* Oral/Português Fundamental é constituído por inquéritos, mas não tipicamente com a estrutura pergunta/resposta embora esta se possa verificar esporadicamente.

pode estar em causa. Esta situação corresponde tipicamente à configuração de um diálogo.

4. Reflexões finais

O ensino e a aprendizagem de uma língua a partir de dados linguísticos autênticos (e fiáveis) permite desenvolver capacidades de análise e de generalização fundamentais ao conhecimento linguístico. Frequentemente, um olhar não apriorístico sobre os dados permite descobrir relações e fenómenos linguísticos não evidentes. Embora, por vezes, a análise se limite a confirmar conhecimentos já estabelecidos, uma quantificação dos dados, ainda que elementar, permite um outro grau de cientificidade. Os programas de concordâncias, apesar das suas limitações na análise dos constituinte gramaticais de uma língua, constituem um instrumento acessível, seguro e produtivo no tratamento dos dados autênticos, permitindo assim uma análise mais representativa do seu objeto do que a que se obteria recorrendo a exemplos retirados de obras literárias ou fornecidos pela intuição do linguista.

Referências bibliográficas

- Bacelar do Nascimento, M. F., Marques, M. L. G. & Cruz, M. L. S. da (1987). *Português Fundamental: Métodos e documentos*. T. 1. Lisboa: INIC/CLUL.
- Correia, C. N. (2002). *Estudos de Determinação: a operação de quantificação e qualificação em Sintagmas Nominais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.
- Donesch-Jezo, E. (2011). The use of language corpora and concordancing software to improve grammatical competence in teaching English as a foreign language. *Sino-US English Teaching*, 8 (12), 754-765.
- Johns, T. & P. King (Eds.), (1991). *Classroom concordancing*. University of Birmingham: Center for English Language Studies.
- Monteiro, J. L. (2002). *Morfologia Portuguesa* (4.^a ed.). Campinas, SP: Pontes.
- Moreno, A. (2005). *Aspetos da negação no Português: uma abordagem enunciativa* (Tese de doutoramento). FCSH/UN, Lisboa.
- Pereira, L. (2001). The use of concordancing in Portuguese teaching. *How to use corpora in language teaching*. TWC, Pescia, Italy, 15-20 October. (www.clul.ul.pt/equipa/lpereira/twc_2001_pereira.pdf).
- Recski, L. J. (2005). Concordâncias, listas de palavras e palavras-chave: o que elas podem nos dizer sobre a linguagem. *Literatura Y Lingüística*, 16, 249-261.
- Tribble, C. & Jones, C. (1990). *Concordancing in the classroom*. Harlow: Longman.
- Vance, S. (1995). Concordancing with Language Learners: Why? When? What? *CAELL Journal*, 6, 2, 2-10.

Uma concepção fractal da Língua Portuguesa

E.M. DE MELO E CASTRO

Ensaísta – São Paulo

Todos sabemos que, atualmente, a dispersão da língua portuguesa, nosso meio de criação e de comunicação, é geográfico-espacial, porque ela é usada, falada e escrita, em vários países e em vários continentes. Mas, também, é dispersa temporalmente, porque os tempos históricos dos usos e das transformações do português são diferentes, de país para país, sem que isso afete a propriedade com que cada um deles a utiliza. E é ainda dispersa culturalmente, porque cada país a utiliza a seu modo, para pensar, criar, dizer e comunicar as suas vivências e as suas circunstâncias, passadas ou presentes, bem como formular os seus projetos de futuro.

Todas essas circunstâncias se repercutem na diferenciação vocabular e na dispersão fonética, morfológica e sintática, sem que isso afete nossa mútua compreensão, não precisando de dicionários para traduzirmos as nossas diferenças. Antes as consideramos como enriquecedoras de um complexo sistema linguístico que alimentamos mas também do qual nos nutrimos.

Creio até que esses fatores dispersivos nos equipam com uma experiência rica que nos permite delinear uma concepção contemporânea de espaço linguístico e cultural, propiciando inusitadas possibilidades de inovação e de criação linguístico-poética.

Nesta perspectiva, se procurarmos um modelo metafórico para delinear as nossas distâncias e as nossas proximidades, talvez numa primeira aproximação encontraremos a ideia de “arquipélago” como suficientemente sugestiva e adequada.

Começemos por considerar que um arquipélago é um conjunto de ilhas, o que não quer dizer que algumas ilhas esparsas formem necessariamente um

arquipélago. Creio que é preciso algo mais, qual seja: uma espécie de força de gravidade que condicione essa dispersão. No nosso caso, essa força de gravidade será certamente uma noção ampla e universal de língua portuguesa e do que com ela fazemos ou não fazemos.

Falar de ilhas e de arquipélagos pressupõe a existência de uma larga quantidade de espaço, de que a água é, ao mesmo tempo, matéria física e metáfora, possivelmente um mar ou um oceano; água essa que tanto une como separa, formando-se o arquipélago no espaço conceitual de quem o imagina ou vê como entidade coerente. É tal como as estrelas e as constelações, no espaço sideral. É tal como com a língua portuguesa e os oito países que a detêm e utilizam como instrumento privilegiado, cada um constituindo uma ilha e sonhando de maneira diferente com a concepção de um arquipélago em que o português seja o tecido que envolve e possibilita a comunicação, e não o mar que separa, distancia e estranha as falas dos falantes.

Mas, em si própria, cada uma dessas ilhas é um micromundo fracionado e disperso, uma vez mais, por uma diferente e anterior História, por diferentes falares, dialetos e até línguas próprias, por diferenciados espaços geográficos, por culturas ancestrais e por combinações étnicas as mais diversas. Cada ilha será assim um micromodelo do próprio arquipélago a que pertence. Micromodelo que, por reproduzir em diferente escala as características fracionais do todo do arquipélago, poderá ser considerado como autossemelhante.

Tal concepção de autossemelhança vem alterar a metáfora do arquipélago e projeta-nos numa outra metáfora bem complexa, mas também mais adequada, segundo penso: a metáfora de estrutura “fractal” como descritora da atual situação da língua portuguesa.

Mas, no caso de fenômenos culturais e, particularmente, linguísticos, o que poderá constituir uma concepção fractal, para além de ser mais uma apropriação metafórica de um conceito científico matemático?

Benoit Mandelbrot, o matemático inventor da geometria fractal, já na segunda metade do século XX, chamou desde logo a atenção para a natureza caótica, suscetível de descrição fractal, de numerosos fenômenos naturais, tais como: os movimentos brownianos, a variação da forma e do volume das nuvens, a ondulação da superfície do mar, a agitação das folhas e dos ramos das árvores impelidas pelo vento, as variações climáticas, o pingar de uma torneira, a turbulência da água fervente, o sistema de ramificações irregularmente simétricas dos vegetais; e, principalmente, para a impossibilidade de usando os recursos da geometria euclidiana, medir-se com rigor o perímetro de uma ilha. Então, só a geometria fractal o poderá fazer, uma vez que o recorte costal das ilhas é de natureza iterativa ou autossemelhante: as ilhas não são figuras geométricas

perfeitas, mas por isso mesmo, são fractais, isto é, não têm dimensões inteiras. O mesmo acontece com muitos outros fenômenos naturais ou não naturais que têm escapado a explicações linearmente racionais, mas que hoje podem ser simulados matematicamente no computador.

Não me parece difícil extrapolar para o mundo das ciências humanas e, particularmente, daquelas atividades a que chamamos linguísticas, como a fala, a escrita, a comunicação, a informação, a criação textual, a invenção do novo poético ou o exercício do raciocínio e da capacidade formuladora de pensamentos.

De fato, quem poderá avaliar e medir rigorosamente todos esses fatos humanos e culturais? Eles escapam, tanto quanto o perímetro de uma ilha ou o volume de uma árvore ou de uma nuvem, a métodos de medição linear e de rigor aritmético. Todos são fenômenos ditos caóticos ou seja, fractais.

Igualmente, quem poderá descrever e “medir”, direta e linearmente, as características da fala dos habitantes de uma região, de uma ilha ou de um país? Ou a sua capacidade inventiva, criadora e transformadora, que a prática linguística em si comporta, diferenciadamente, da dos falantes da mesma língua, mas de outra região, de outra ilha ou de outro país?

Penso mesmo que a esta luz se impõe a consideração de uma “linguística fractal” e que a língua portuguesa, pela sua dispersão em arquipélago autossimilar pelo mundo, necessita ser estudada à luz de conceitos diferentes dos até agora usados, como seja o da posse da língua, da existência ou não de normas – ou da Norma – ou da decantada pureza da língua, que tantos equívocos têm infrutiferamente gerado.

Uma concepção fractal da existência do português no mundo pode, pelo contrário, levar-nos a conclusões interessantes, tais como, por exemplo, a de que o perfil ou “perímetro” linguístico de cada “ilha” é uma entidade fragmentada mas única – unidade essa que é constituída por cada vez mais pequenas unidades *iterativas*, isto é, que se repetem, cada vez mais pequenas, mas sempre semelhantes, até o infinito...

Por seu lado, no caso da língua falada e escrita, essas unidades transformadas mas semelhantes, iniciam-se no universo microlinguístico do indivíduo falante ou escrevente, com suas idiossincrasias e transgressões criativas e poéticas, ou através das práticas e apropriações linguísticas de grupos sociais delimitados, até atingirem, por disseminação iterativa, o nível macrolinguístico de um grupo étnico, de uma nação ou de uma cultura.

A existência, portanto, de uma só norma para todas as “ilhas” do arquipélago é impossível, porque cada uma produz as suas próprias unidades iterativas no exercício das funções linguísticas que caracterizam e modelam o seu cotidiano falar, escrever, criar e comunicar. Existe uma polivalência linguística que caracteriza o

nosso arquipélago, e essa polivalência é não linear, mas sim de natureza fractal, isto é, fragmentada, iterativa e autossemelhante, como muito sucintamente acabei de procurar descrever.

Exemplos correntes podem e devem ser pesquisados nos modos de falar e escrever o português em cada um dos países do nosso arquipélago. Agora, limitar-me-ei apenas a referir alguns, quer orais quer literários, aqui trazidos sem nenhuma sistematização científica, tais como o uso no Brasil, no registro popular, mas já invadindo textos eruditos, de formas do particípio passado como *pego* e *escapo*, em vez de *pegado* e *escapado*; ou o uso da crase “a” apenas por razões fônicas (por exemplo, na numeração dos quartos em hotéis: “de 120 à 135”), confundindo-a com a preposição “a” ou com o artigo “a” que, no Brasil, são abertos e, em Portugal, fechados; ou a utilização de verbos no infinitivo, de uma forma metaforizada, com muito mais frequência que em Portugal; ou a não concordância entre plural e singular, como por exemplo em “vende-se tapetes persa” ou no muito popular “um chopos e dois pastel”. Recordo até um exemplo visto e ouvido na televisão, em São Paulo, no decorrer de um inquérito de rua. A pergunta era “Do que mais gosta na vida?”. Ao que um moço com cerca de 20 anos respondeu sorrindo alegremente: “As mulher bonito!”. Também a introdução de vogais desfazendo grupos consonantais, em *hipinotismo*, *objeto*, *obissoleto* caracteristicamente na cidade de São Paulo; ou ainda, como no poema de Oswald de Andrade, a oralidade prevalecendo sobre a norma culta:

PRONOMINAIS

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do muito sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro

Tais procedimentos, longe de serem erros e apenas meras fugas à norma, são, isto sim, manifestações da natureza fractal da nossa língua, que por iteração se repetem desde o nível microlinguístico até o macrolinguístico, como já referido, tornando-se, a pouco e pouco, prática aceite e, por isso, caracterizadora e diferencial, como, por exemplo, o uso de sentidos contrários para certas palavras (“pedregulho”, no Brasil, quer dizer “pedras pequenas”, enquanto que, em Portugal, significa “uma pedra grande e disforme”); ou o uso de verbos

pouco frequentes no falar de Portugal, como “trafegar” ou “machucar”; ou de formas verbais pouco recomendadas em Portugal, como é o caso do gerúndio, intensamente usado e bem, no Brasil; ou a colocação do pronome reflexivo antes do verbo, por exemplo em “se diz”, enquanto em Portugal seria “diz-se”.

Nos países africanos de língua portuguesa, começam a registar-se muitas variantes, como por exemplo nas construções: “A pessoa não nasce ninguém”, “Os pais escondem os filhos a verdade” ou “Eles bateram o miúdo”; respectivamente por: “A pessoa nasce alguém”, “Os pais escondem dos filhos a verdade” e “Eles bateram no miúdo”, tal como observa Perpétua Gonçalves, em *Português de Moçambique, uma variedade em formação* (1996). A mesma autora assinala, também, uma abertura vocálica dos dois “e” de “telefonar”, assim como o emprego da forma reflexa “lhe” do pronome pessoal “o” em “Alguma coisa lhe atraiu” e “A mãe meteu-lhe na escola”, construções que também se encontram no Brasil.

Mas a questão parece estar em saber se já está em formação uma variante comum a todos os países africanos que usam o português como língua oficial, ou se cada país virá a formar sua variante, segundo condições culturais e ambientais próprias. Penso que isto é o que muito provavelmente já está a acontecer.

Mesmo no pequeno espaço de Portugal, no continente europeu, as variações vocabulares e fonéticas são muito marcadas de região para região, sendo as diferenças usadas como características de identidade regional, como por exemplo as pronúncias marcadamente diferentes de Lisboa e do Porto, ou do Alentejo e da Beira Alta. Mas se considerarmos os arquipélagos da Madeira e dos Açores, teremos de admitir que as diferenças fonéticas e prosódicas são muito acentuadas e marcantes.

Um escritor como Aquilino Ribeiro, nos anos 1920 e 1930, usou inventivamente as diferenças regionais de vocabulário e acento, para marcar culturalmente (nós diremos hoje: fractalmente) o *habitat* e a diferente qualidade humana dos seus romances situados na Beira Alta, região do centro-norte de Portugal, sendo até acusado de inventar uma língua, fazendo *literatura* à custa do falar do povo! Ao que terá retorquido: “Escrevo palavras, e as palavras são animais!”... ora os animais têm todos uma estrutura orgânica fractal!

Também a intensa e quase espontânea formação de neologismos é um sinal de natureza fractal da língua portuguesa, o mesmo se passando no Brasil com a adoção de topônimos e de radicais de línguas indígenas. Um exemplo bem sugestivo é o uso do sufixo tupi *-rana*, que tem o sentido de “como se” e exerce uma função modalizante de substantivos. Tal como fez João Guimarães Rosa no título de uma bem conhecida obra sua: *Sagarana*, isto é, “como se fosse uma saga”, fato referido por Eni Pulcinelli Orlandi e Tânia C. C. de Sousa, no artigo

“A língua imaginária e a língua fluída”, incluído no volume *Política linguística na América Latina* (1988).

Tais práticas possuem uma enorme entropia, ou seja, um elevado grau de desorganização instável, sendo caracteristicamente fractais. A invenção, a transgressão e o novo atingem o seu maior grau de probabilidade se comparados com maneiras mais convencionais e estáveis de falar e escrever.

É precisamente o que acontece com as atuais literaturas dos países africanos de língua portuguesa, notavelmente em Angola, tanto com romancistas como com poetas. A partir, principalmente, de Luandino Vieira, criam-se verdadeiras “fracturas” no tecido ficcional e imagético em português, com a introdução de vocábulos, lexemas e até curtos fragmentos discursivos de línguas africanas, evidenciando uma concepção interlinguística e intertextual que transforma o texto desse autor num objeto fractal. Também mais recentemente, Pepetela cria personagens a quem atribui nomes assinalando diversas características, usando diferentes línguas angolanas, assim criando poliedros irregulares de significação interlinguística possuindo uma enorme energia de tipo subliminar e poético! E Mia Couto se reclama da oralidade de Moçambique na sua invenção vocabular. Mas também João Guimarães Rosa várias vezes referiu que gostaria de escrever numa língua em “estado gasoso”, como por exemplo numa carta a João Condé sobre a génese de *Sagarana*, publicada no *Jornal de Letras e Artes* de 21 de Julho de 1946, ao referir-se ao seu ideal de rigor e riqueza da língua. Assim diz Rosa: “Mas, ainda haveria mais, se possível (sonhar é fácil, João Condé, realizar é que são elas...) além dos estados líquidos e sólidos, por que não tentar trabalhar a língua também no estado gasoso?!”

É que, como todos sabemos, o estado gasoso caracteriza-se pela dispersão das moléculas com energia expansiva e pela complexidade que daí deriva. Aplicado à língua e à escrita pode pensar-se que o estado gasoso corresponderá ao uso de uma energia cinética da língua concebida como ciência probabilística, quer nas associações verbais e fonéticas, quer na interatividade sintática, quer na polissemia em que o texto se materializa com características fractais.

É o que também José Saramago realiza em alguns dos seus romances, ao suprimir nos diálogos, os sinais de pontuação indicativos do sujeito falante, obtendo um politexto em que palavras e vozes adquirem a qualidade fractal pois a autossemelhança se expande como se se tratasse de moléculas de um gaz em expansão semântica e comunicativa, produzindo imprecisão e ambiguidades!

Mas é na criação poética que iremos encontrar um mais difundido carácter fractal principalmente naquela poesia que se reclama do “experimental” como sua natureza textual, tanto no Brasil como em Portugal.

Nas literaturas em português dos países africanos de língua oficial portuguesa, notam-se também, como já foi referido, práticas linguísticas que são nitidamente diferenciais, sendo algumas de origem milenar, uma vez que as línguas nativas africanas são paratáxicas tal como o Tupi Guarani no Brasil.

O que quer dizer que predominam as construções paratáxicas, ou seja, por justaposição, enumeração e não subordinantes.

Note-se, como elemento comparativo, que a língua portuguesa é fortemente hipotáxica e que, por isso, qualquer elemento paratáxico nela introduzido adquire um surpreendente valor estético e inovador, e, por isso, poético.

“A vingança da parataxe” é uma sugestiva expressão do poeta brasileiro Décio Pignatari, um artigo polémico, publicado no final dos anos 1990, no jornal *Folha de S. Paulo*. Com ela, Pignatari queria acentuar a importância crescente da parataxe na língua falada e escrita contemporânea, sob a pressão da sociedade da informação, após um longo uso da hipotaxe como figura sintática fundamental nas línguas ocidentais, principalmente latinas. Esse retorno da parataxe foi antevisto pelos poetas, como é de sua função, principalmente a partir dos anos 1960, com a Poesia Concreta e a Poesia Experimental, em língua portuguesa.

A parataxe opõe-se à hipotaxe na organização sintática da frase e no discurso – e implica mesmo uma forma característica de elaboração do pensamento. É que a parataxe, contrariamente à hipotaxe, não estabelece entre dois termos contíguos nenhuma relação de dependência. Enquanto a relação hipotáxica, pelo contrário, é hierárquica, ligando dois termos que estão em patamares diferentes de derivação, por exemplo: principal/subordinado, determinado/determinante.

Mas, se a parataxe não estabelece nenhuma relação de dependência, nem mesmo nas relações sintáticas, predicado, complementos, que tipo ou tipos de relação estabelece entre os termos, palavras ou signos, para poder constituir uma *fala*, uma *escrita* ou mesmo uma *poética*?

As relações paratáxicas podem, como sabemos, organizar-se dos seguintes modos:

- Proximidade
- Coordenação
- Simultaneidade
- Combinatória
- Sobreposição

Todas essas vias de parataxe contribuem para a obtenção de signos complexos, polivalentes, multissemânticos, gasosos, como diria Guimarães Rosa... e certamente fractais, como temos vindo a sublinhar.

É que a parataxe tende mesmo a fundir, num só espaço polivalente, os eixos *sintagmático* (horizontal) e *paradigmático* (vertical) definidos por Saussure, criando uma construção “sintoparadigmática”, onde a comunicação se realiza instantânea e sinestesticamente, isto é, poeticamente, como disse Roman Jakobson ao conceber a poesia como “a projeção do eixo paradigmático sobre o eixo sintagmático”.

Repito e sublinho que considero a *parataxe*, como característica do discurso oral contemporâneo que as poéticas experimentais em português, a partir dos anos 1950 e 1960 souberam antecipar aos meios de comunicação digitais.

Mas deve ser sublinhado que tais práticas linguísticas constituem pontos de ruptura a que não hesitarei em chamar de fractais, pelas razões já expostas e pela força renovadora que possuem no todo do tecido poético da língua portuguesa. É o que acontece em muitos poemas de Ruy Duarte de Carvalho (Angola) e no longo e extraordinário poema de Arlindo Barbeitos, *Angola Angolê Angolema*, para só citar dois exemplos de entre os muitos que também se poderiam referir de Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe ou Cabo Verde, mas também na poesia do português António Aragão e na minha própria poesia combinatória dos anos 60 e 70 do século XX. Do Brasil destacarei, pela sua alta qualidade poética, a recentíssima obra *O RETRATO DO ARTISTA ENQUANTO FOGE* de António Vicente Serafim Pietroforte, em que o autor mistura textual e sabiamente, poesia conceptual, visual, lírica, erótica, sarcástica, de intervenção, neobarroca e convencional, constituindo um mapa fractal da mais rigorosa contemporaneidade dispersa da caótica vida da São Paulo, cidade! Não só a sintaxe é paratáxica como a organização do livro o é.

A parataxe pode considerar-se, por tudo o que ficou referido, como estabelecendo inesperadas pontes e pontos de contato entre as diversas ilhas do nosso arquipélago linguístico e cultural, desde as fontes mais remotas da oralidade africana, até às mais radicais práticas de invenção poética experimental, principalmente na segunda metade do século XX, em língua portuguesa, estendendo-se, muitas vezes como presença subliminar, até às mais jovens gerações do presente século XXI.

Tais fenômenos são claramente fundadores de novas literaturas!

Para terminar esta minha exposição sobre uma possível concepção da língua portuguesa sob o ponto de vista da teoria fractal, penso que é necessário avançar além das razões críticas e teóricas em que se apoia tal opção, também tendo em consideração as suas consequências tanto na comunicação oral intrapopular que individualiza cada ilha do nosso arquipélago, como intercultural das diversidades assinaláveis e caracterizadoras das unidades culturais, digo dos 8 países, mas também das comunidades espalhadas pelo Mundo que têm, cada uma a seu modo, o português como língua sua.

É que assim, em vez de se procurar e até encorajar uma utópica unificação, fica exposta, e justificada cientificamente, a natureza fragmentária da utilização diária da língua, mas também das diversas inventivas poéticas em português culto, que também caracterizei como poéticas fractais, porque essa teoria se aplica a tudo o que é vivo e também humano, descrevendo rigorosamente a situação vivencial tanto dos falantes como dos escritores que espalhados pelo mundo têm o português como seu instrumento criador.

É que, penso que não se pode isolar o estudo da língua do estudo da literatura, pois ambas se espelham uma na outra, sendo a literatura um modo de pesquisar os possíveis caminhos para ampliar o conhecimento humano quer individual quer coletivo, quer do Eu, quer do Outro, contemplando a diversidade e a inovação, como instrumentos linguísticos únicos mas polivalentes.

Estes são os objetivos e as razões desta minha comunicação.

Referências bibliográficas

- Gonçalves, P. (1996). *Português de Moçambique, uma variedade em formação*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- Orlandi, E. P. & Sousa, T. C. C. (1988). A língua imaginária e a língua fluída. In *Política linguística na América Latina* (pp. 27-40). Campinas: Pontes.

Estrangeirismos nos blogues femininos portugueses e brasileiros

EDYTA JABŁONKA

Universidade Maria Curie
Sklódowska, Lublin, Polónia

1. Conceito de estrangeirismo

Como estrangeirismo, Guilbert determina uma unidade lexical sentida como externa à língua; um termo de origem estrangeira deixa de ser neologismo a partir do momento em que entra no sistema linguístico da língua recetora, ou seja, quando deixa de ser percebido como termo estrangeiro: “uma introdução, no interior do sistema, de segmentos linguísticos com uma estrutura fonológica, sintática, e semântica conforme o outro sistema” (1975, pp. 95-97).

Para considerar se uma palavra é um estrangeirismo, é preciso determinar os seus traços gráficos, grafo-fonéticos, léxico-semânticos, morfológicos e gramaticais. Podemos também sugerir a oposição entre o que é originário / importado. Segundo Dubois (2004, p. 209):

Há empréstimos linguísticos quando um falar A usa e acaba por integrar unidade ou um traço linguístico que existia precedentemente num falar B e que A não possuía; a unidade ou o traço emprestado é, por sua vez, chamado de empréstimo. O empréstimo é o fenómeno sociolinguístico mais importante em todos os contactos de línguas, isto é, de um modo geral, todas as vezes que existe um indivíduo apto a se servir total ou parcialmente de dois falares diferentes. O empréstimo liga-se necessariamente ao prestígio de que goza uma língua ou o povo que a fala (caráter melhorativo), ou então ao desprezo no qual ambos são tidos (caráter piorativo).

A tipologia de Biderman (2001) distingue três tipos de estrangeirismos na língua portuguesa: decalque – versão literal do lexema – modelo concretizado, traduções à letra de uma palavra estrangeira; adaptação da forma estrangeira à fonética e à ortografia portuguesa – palavras aportuguesadas (como p. ex. clube, bife); incorporação do vocábulo com a sua grafia original (*best seller*). Weg e Jesus (2011, p. 26) sugerem a definição seguinte do estrangeirismo: “é o uso de termos ou expressões tomadas por empréstimo de outras línguas”. Segundo Faraco (2001, p. 15), o estrangeirismo “é o emprego, na língua de uma comunidade, de elementos oriundos de outras línguas”. Jesus (2012, p. 113) define o estrangeirismo como “qualquer termo proveniente de um idioma estrangeiro” e que, “quando assimilado pelos falantes da língua recetora, torna-se um empréstimo”. Silva (2005, p. 70) fala do “uso de qualquer elemento lexical, palavra, locução, ou frase, que tenha sua origem emprestada de outra língua”. Rocha (1997) diz que se trata de uma palavra ou expressão de origem cujo uso é um dos erros contra a vernaculidade da língua e que só poderá ser aceite se não existir na língua portuguesa um vocábulo que traduza essa mesma ideia. Valadares (2014, p. 111) apresenta a teoria que os estrangeirismos são as palavras oriundas de outro sistema linguístico, tomadas por empréstimo para suprir alguma necessidade conceitual, de ordem tecnológica, ou para a expressão de elementos socioculturais referentes às trocas de ordem linguístico-cultural entre comunidades falantes de idiomas diversos. Manzolillo (2002) lembra a definição de H. Paul, escrevendo que “a palavra de origem estrangeira só gradualmente se torna habitual”¹. A pesquisa sobre o estrangeirismo foi realizada também por Bagno (2004), que ressalta o facto de os estrangeirismos contribuírem no nível mais superficial na língua – no vocabulário.

Falando dos estrangeirismos, Alves (1990) explica que estas palavras passam por várias etapas até se integrarem à língua recetora, e é possível falar da integração completa quando as palavras estrangeiras ficarem adaptadas na grafia, morfologia ou semântica. Pergnier (1989), estudando sobretudo a influência da língua inglesa, distingue vários tipos de anglicismos: anglicismos ocasionais (que não são numerosos), anglicismos de uso frequente e habitual integrados no léxico da língua recetora, anglicismos que têm correspondentes na língua recetora e os decalques². Os anglicismos importados para o português sofrem

¹ “Não se pode exigir que um item lexical estrangeiro apague, de um momento para o outro, todo e qualquer vestígio de sua proveniência alógena. Em muitos casos, bem antes disso, esse elemento já estará interagindo com o restante do léxico, colocando-se à disposição dos falantes para novas criações vocabulares ou semânticas. Na verdade, em certas situações, a naturalização completa poderá nem vir a ocorrer (Manzolillo, 2002, fonte eletrónica).

² Disponível em www.ufpi.br/mestletras/arquivos/file/o_CAPITULO_II_.pdf.

as adaptações fonéticas e ortográficas, integram-se também do ponto de vista semântico. Por sua vez, Gouveia (2003) define como estrangeirismos as palavras que não se submeteram aos processos de adaptação, mas ficaram integrados na língua portuguesa.

Boléo (1965, pp. 9-10) cita um filólogo holandês, Salverda de Grave, para quem é importante distinguir “ocasião” e “causa” de importação. Nesse sentido, a “ocasião” acontece quando uma palavra é trazida por uma pessoa do estrangeiro, mas a “causa” é mais complexa porque é capaz de fixar a palavra no dado sistema linguístico. Daí vêm quatro causas que influem na incorporação de novas palavras numa língua: necessidade, maior rigor de sentido, concisão e eufemismo. A necessidade é relacionada com o objetivo de nomear objetos novos, até agora desconhecidos, maior rigor de sentido significa que o significado é expresso melhor pela palavra estrangeira; concisão permite usar uma só palavra em vez de uma perífrase longa; o eufemismo permite suavizar o discurso.

Um problema muito importante que Boléo (1965) sublinha na sua obra é a duração e vitalidade dos estrangeirismos. O linguista português distingue os estrangeirismos que desapareceram do uso moderno, os estrangeirismos incorporados na língua não sentidos como tal, os estrangeirismos apelidados de “nacionalizados”; como quarta variedade, aparecem os estrangeirismos que sofreram uma mudança parcial de sentido³. A última variedade é um estrangeirismo tão deturpado que fica irreconhecível como tal.

Deve-se também ter em consideração “o grau de aceitação e de longevidade dos estrangeirismos, uma vez que há alguns que após curto e/ou demorado uso acabam por “morrer”; outros, resistindo à passagem do tempo, familiarizaram-se com a nossa língua, chegando, mesmo, a nacionalizar-se através da adaptação à grafia e à fonética portuguesas” (Teixeira, 2007, p. 30).

Lamberti (1999, p. 28) afirma que para classificar uma palavra como empréstimo, ela deve apresentar os seguintes traços:

- ser palavra de origem estrangeira, assim como palavra estrangeira quando a sua forma ainda não foi adaptada à língua recebedora (palavras como *jeans, show, design, know-how, leasing, marketing, airbag*);
- ser palavra atestada como de origem estrangeira, mas ter a sua forma completamente adaptada à gramática da língua recebedora, decalcada ou híbrida, como *blecaute, terapeuta, design gráfico*, respetivamente;

³ Como um dos exemplos, Boléo cita “lanche”, que em inglês designa uma refeição ao meio-dia, então correspondente ao “almoço” em português, mas designa uma pequena refeição tomada ao meio da tarde. (Esta diferença de sentido pode ser uma causa do uso errado por interferência com a palavra inglesa “lunch” para as pessoas que falam inglês e aprendem o português como língua estrangeira).

- ser tanto no primeiro caso citado como no segundo um termo de uso generalizado ou seja, termo difundido numa comunidade.

Lamberti (1999, p. 12) define empréstimo como uma palavra que pode manter a forma tal qual no inglês e gera a tradução de uma forma linguística (*e-mail* – correio eletrónico); pode manter a forma tal qual no inglês, mesmo que exista um equivalente no português brasileiro (*black music* – música negra, *designer* – estilista); mantém a forma inglesa, mas suscita o surgimento de um novo significado para um termo já existente na língua (*franchising* – franquia, *homepage* – página); gera palavras derivadas ou compostas híbridas e motiva o surgimento de um novo significado para uma palavra já existente (*motoboy* – motoqueiro); gera unidades terminológicas complexas híbridas e vernaculares (serviço de *delivery* – serviço de entrega); abandona a forma de origem em favor de um decalque (loja de conveniência – *convenience store*).

As palavras estrangeiras podem causar problemas a todas as pessoas de uma comunidade falante, quando são demasiado especializadas, quando provocam dificuldades na pronúncia, na escrita, o que faz com que às vezes apareçam várias versões gráficas de uma mesma palavra estrangeira, há também problemas de compreensão. No uso gramatical, pode haver problemas com a flexão das palavras estrangeiras, com o género e número. Os estrangeirismos podem dificultar a comunicação, por isso não podemos ver neles apenas valores positivos, mas achamos que não se devem criticar tão ferozmente. Na época da Internet e de mudanças muito rápidas, é impossível imaginar que se pudesse bloquear o contacto entre as línguas e não aceitar algumas alterações que está a sofrer o léxico.

Sem dúvida alguma, o contacto entre as nações e as línguas conduz aos empréstimos de novos vocábulos e expressões, que se podem tornar frequentes e adaptar-se ao sistema lexical da língua importadora, outros podem ser passageiros, resultantes da moda efémera. Contudo, nenhuma língua está livre dos empréstimos, pois o isolamento completo, sobretudo na nossa época, quando é tão fácil comunicar-se com o mundo, não parece possível, nesta “aldeia global” em que vivemos. As revistas e os jornais usam léxico estrangeiro às vezes por necessidade, para ter o vocabulário mais sofisticado, mais moderno, que se pode identificar com outras culturas, sobretudo com a cultura anglo-saxónica. Usar palavras estrangeiras significa estar mais perto do ideal, mais perto do mundo.

Atualmente nota-se uma posição bastante ambígua: por um lado, os meios de comunicação condenam o uso dos estrangeirismos considerando-os perigosos para a língua vernácula, por outro, nos mesmos meios usam-se muitas palavras de origem estrangeira. Parece boa ideia consciencializar os falantes que a língua também constitui o património cultural do país, mas não se pode esquecer que

agora o mundo muda muito rapidamente e estas mudanças requerem o seu reflexo imediato na língua, assim o empréstimo torna-se num método mais rápido de nomear fenómenos e objetos recém-aparecidos.

Nas análises relacionadas com os estrangeirismos aparece também a questão do fator prestígio/desprestígio (Xatara, 2001). O prestígio em geral é relacionado com o uso das palavras estrangeiras e o desprestígio com a falta de respeito perante a língua materna. Observando os exemplos reunidos no nosso estudo, achamos que o fator de prestígio é muito importante, mas também reparamos na vontade de tornar o texto mais interessante, mais atraente para as leitoras porque para as blogueiras o contacto com o público é muito importante.

A incorporação massiva dos elementos estrangeiros frequentemente pode levar a dificuldades no nível fonético e morfológico, um fenómeno negativo que se devia evitar. Os falantes de uma língua são capazes de reconhecer as palavras estranhas para o seu sistema linguístico, e costumam alterar a pronúncia e, em consequência, a morfologia da palavra, por isso há hesitações por exemplo na formação do plural: *snobs / snobes, records / recordes*.

Os empréstimos necessários refrescam a língua, mas há quem os considere supérfluos ou até agressivos. Para Bagno (2000, p. 16), “no Brasil, embora a língua falada pela maioria da população seja o português, esse idioma apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, devido à grande extensão territorial do país e à desigualdade social”. Conforme este autor (em Faraco, 2001, p. 58), “em todas as épocas e nos diferentes países, as classes dominantes e emergentes sempre buscaram um ‘padrão de excelência’ exterior para imitar. A classe dominante sempre adota uma cultura, uma língua como ideal, e isso ainda acontece em nossos dias. Querer controlar a língua, impondo norma contra o uso de estrangeirismos além de ser absurdo, não adiantaria nada, pois ninguém pode controlar a fala das pessoas”. Esse grande número de anglicismos deve-se ao fato de os norte-americanos possuírem uma tecnologia avançada, fazendo com que ocorra a associação entre a língua inglesa e os recursos económicos por ela mediados (Garcez e Zilles em Silva Moura, 2000, pp. 43-44). Ou seja, o poder influi no desenvolvimento e na difusão da língua, os falantes buscam um ideal e adotam como padrão a língua que está em destaque, que é considerada como modelo de poder e de *status*.

Segundo Garcez e Zilles (em Faraco, 2001, pp. 19-20), “os termos estrangeiros não causam danos à língua, pois só permanecem se forem aceites pela comunidade, com toda sua bagagem cultural. Esses termos estrangeiros normalmente se incorporam ao vocabulário e, com o tempo, não são mais reconhecidos como estrangeiros. Portanto, pode-se dizer que até contribuem para o vocabulário da língua”. Os mesmos autores argumentam que os estrangeirismos recentes são

identificados mais facilmente, porque ainda não completaram o processo de incorporação à língua pela padronização da escrita (Garcez & Zilles em Silva Moura, 2000, p. 41).

Schmitz (em Faraco, 2001, p. 105) afirma que os estrangeirismos não prejudicam a cultura brasileira: a presença de estrangeirismos na língua portuguesa não constitui ameaça à cultura brasileira, com tradições muito bem definidas, por isso, os termos estrangeiros na fala e na escrita não descaracterizam a língua.

Para Garcez e Zilles (em Silva Moura, 2001, p. 39), estrangeirismos são fenómenos constantes no contacto entre comunidades linguísticas. Quando os falantes de uma língua usam termos provenientes das outras línguas, procuram encontrar a maneira ideal de expressar-se, então proibir o uso destas palavras parece ineficaz: “As tentativas de regulamentar, coibir ou promover o uso de uma forma linguística em detrimento de outra são inócuas para os propósitos linguísticos” (Garcez & Zilles, em Silva Moura, 2001, p. 43).

Pasquale Cipro Neto expõe que “o sujeito que usa um termo em inglês no lugar do equivalente em português é, na minha opinião, um idiota” (Revista *Veja*, setembro 1997, p. 34); para esse autor, é inadmissível a utilização de estrangeirismos e desqualifica culturalmente as pessoas que o utilizam, não compreendendo que elas são vítimas do que Carvalho (1989) chama de *american way of life*, o “modo de vida americano” que é visto como padrão de vida para o mundo ocidental e é imitado por muitos. Esse fator é visível em várias influências: no vestuário, na alimentação, no lazer, entre outros como a linguagem, por isso os estrangeirismos são mais utilizados na forma oral como uma espécie de “modismo”, já na forma escrita, pode tornar-se até esteticamente inadequado, dependendo do contexto⁴.

Rajagopalan diz que “sempre se pensou que só podia haver um único motivo para alguém querer aprender uma língua estrangeira: o acesso a um mundo melhor. As pessoas dedicam-se à tarefa de aprender línguas estrangeiras porque querem subir na vida. A língua estrangeira sempre representou prestígio. Quem domina uma língua estrangeira é admirado como uma pessoa culta e distinta” (Rajagopalan, 2003, p. 65). Então, usar palavras estrangeiras pode significar que uma pessoa pertence a uma determinada esfera social, ou uma elite. Mostrar a sua capacidade de comunicar numa língua estrangeira significa ser membro do mundo globalizado. À medida que as sociedades se tornaram mais globalizadas, novas formas de representação do mundo surgiram, relacionadas com os fenómenos linguísticos que têm modificado a estrutura das línguas. Este fenómeno

⁴ Citado em: <http://www.webartigos.com/artigos/estrangeirismos/120887/#ixzz3fIIKlRsO> (Zanella, 2014).

é observado nos processos de formação de novas palavras, onde há lugar para mudanças, novidades, inovações e criatividade.

O processo de importação de novas unidades lexicais é muito produtivo na língua portuguesa e somos testemunhas deste processo em vários ambientes e meios de comunicação, onde frequentemente são usados para chamar a atenção ou surpreender. Podemos perceber que a língua possibilita criar diferentes matizes que fornecem uma maneira diferente de ver as coisas, pois temos a oportunidade de dizer o mesmo de várias formas: “A língua, espelho da cultura, reflete essa busca frenética de novidade, evoluindo rapidamente introduzindo novos termos, logo aceitos. Se vocábulos novos foram considerados pelos gramáticos “vícios” da linguagem, hoje em dia são aclamados e consagrados de imediato” (Carvalho 1984, pp. 7-8). Novos termos que aparecem na língua contribuem para a sua evolução, indicam novas direções. Aparecem sempre novos fatores sociais e políticos que motivam modificações na língua. Atualmente, estas transformações são muito rápidas graças à televisão, rádio, jornais, revistas, internet, redes sociais, e graças aos equipamentos dos quais podemos dispor facilmente para termos acesso à rede, tais como computadores portáteis, *notebooks*, *tablets*, telemóveis ou *smartphones*.

Alves (2004, p. 72) diz que “o léxico de um idioma, entretanto, não se amplia exclusivamente por meio do acervo já existente: os contactos entre as comunidades linguísticas refletem-se lexicalmente e constituem uma forma de desenvolvimento do conjunto lexical de uma língua”. Segundo a linguista, a fase neológica do estrangeirismo começa com a integração na língua recetora, que se manifesta pela adaptação gráfica, morfológica ou semântica. As adaptações morfológicas realizam-se quando os empréstimos iniciam o processo de derivação ou composição (por exemplo do substantivo *stress* derivam o verbo ‘stressar’ e o adjetivo ‘estressado’). Quanto à adaptação semântica, ela relaciona-se com a mudança do significado da palavra emprestada. O decalque também pode ser considerado como uma forma de integração do empréstimo sendo a versão literal da unidade lexical estrangeira.

No estudo de Carvalho, aparecem as referências ao estruturalismo saussuriano e à sua dicotomia *langue* / *parole*. Conforme esta divisão, o estrangeirismo entraria no domínio da *parole*, porque o seu uso é individual, e o empréstimo pertencia à *langue* por ser socializado. Barros (em Amâncio, 2006, pp. 61-93) observa que os empréstimos linguísticos são “termos ou estruturas de uma língua que se adaptaram e se integraram na língua que as recebeu e que, por isso, não produzem mais o efeito de estranhamento; não são mais sentidos como ‘de fora’ da língua e sim considerados como parte integrante dela”, enquanto “os estrangeirismos

são “termos ou estruturas de uma língua, que são sentidos como estrangeiros na língua que os recebeu”.

Para Garcez e Zilles (2001) os estrangeirismos constituem um dos processos de criação vocabular. A prática diária prova que os estrangeirismos são em geral bem aceites, sobretudo pelos usuários jovens, usam-se como modismos, para efeitos estilísticos ou também podem ser inevitáveis nos ambientes profissionais, onde facilitam a comunicação e o intercâmbio das ideias. Por isso, na nossa opinião, não podemos condená-los. A entrada dos estrangeirismos realiza-se de maneira natural, faz parte do processo da evolução da língua, faz parte da sua história. O uso dos estrangeirismos pode ser uma contribuição enriquecedora, mas, qual é a real necessidade dos estrangeirismos presentes na vida quotidiana? Escrever ou dizer que os estrangeirismos “atacam” a língua significaria que existe uma língua pura, isenta das influências estrangeiras, mas na realidade isto não é possível. A língua transforma-se sempre, renova-se adaptando-se à nova realidade, não a tratemos então como nas teorias evolucionistas como algo que nasce, cresce e morre. As gerações mais novas dos falantes modificam-na conforme a situação atual (Yaguello, 2001, p. 68). Não se pode prever a mudança linguística nem evitá-la. Muitas palavras já entraram na língua portuguesa ao longo dos séculos sem prejudicar a língua, sem ameaçar a identidade nacional. Não é tão fácil fazer desaparecer uma língua⁵.

2. Papel dos blogues femininos

O blogue é um novo género discursivo cujo nome provém da palavra *weblog*, usada pela primeira vez por John Barger em 1997. Barger foi autor de um dos primeiros diários publicados na internet, “Robot Wisdom”. Dois anos depois, apareceu a versão abreviada da palavra – *blog*, usada no *site* de Peter Merholz, que dividiu *weblog* em duas partes: *we blog* (que podíamos traduzir como ‘nós blogamos’).

Não é fácil definir o que é um blogue porque é um género muito versátil, que evolui sempre e ganha novas formas, como p.ex. *vlogs* (videoblogs). Segundo Crystal (2006), o blogue é um diário pessoal, mas também há muitos blogues mais gerais. Myers repara que o blogue não se define pelo seu conteúdo, mas pelas aplicações resultantes do mesmo, elementos que influenciam na formação social e na construção da identidade: “blogs are genres of texts defined not so much

⁵ Para exemplificar, podemos mencionar a situação do polaco, uma língua que sofreu durante muitos anos a influência das outras línguas tais como o russo e o alemão, mas a nação polaca nunca perdeu o sentimento de pertencer ao seu país, mesmo que tivesse desaparecido do mapa durante mais do que um século, e nunca deixou de usar a sua língua. Então, consideremos as palavras estrangeiras antes enriquecedoras para o desenvolvimento da língua, e não como o seu empobrecimento.

by their form or content as by the kinds of uses to which they are put, and the ways these uses construct social and identities and communities” (Myers, 2009, p. 15). Na investigação relacionada com os blogues, geralmente notam-se duas tendências de analisá-los: são tratados como género tipicamente relacionado com a Internet, ou são comparados com os géneros discursivos tradicionais, ou seja, com os diários tradicionais ou artigos. Os blogues possuem algumas características linguísticas e pragmáticas entre as quais podemos distinguir:

- dialogismo⁶; os comentários que os leitores podem colocar nos sites dos blogues permitem discutir com o autor do texto e com outros internautas, assim como expressar a sua opinião acerca do conteúdo do blogue; os bloguistas mais famosos, que possuem milhares de leitores, podem vir a ser pessoas muito influentes cuja opinião se torna importante para um número notável de pessoas e os blogues tornam-se referências para jornalistas ou políticos;
- espontaneidade – a linguagem dos blogues é muito mais espontânea do que nos meios de comunicação tradicionais. Esta espontaneidade reflete-se sobretudo nos erros, formas coloquiais, neologismos, repetições, gírias, ou até palavões (são fenómenos que nos permitem ver as emoções dos autores dos blogues e também são visíveis nos comentários escritos pelos leitores);
- efeitos multimedia – os textos são enriquecidos com imagens ou vídeos;
- dinamismo – os textos são sempre atualizados, então o conteúdo do blogue muda conforme a situação atual (então, podemos dizer que as mudanças e as tendências atuais na língua também se refletem nos blogues);
- alcance – frequentemente trata-se do alcance global; o blogue não é tão íntimo como o diário; milhares de internautas têm acesso a diferentes blogues do mundo inteiro.

A linguagem dos blogues também é específica porque o seu autor é o único responsável pelo conteúdo do seu blogue. Frequentemente, a linguagem dos blogues é muito simples, coloquial ou tem características próprias, o que significa que é caracterizada pelo uso dos termos especializados formados pelos autores dos blogues⁷.

⁶ Bakhtine (1992) apresenta o princípio dialógico da linguagem que considera constitutivo na construção do sentido no discurso. Os interlocutores são entes sociais que mantêm relações entre si. A interação entre interlocutores é fundamental e constitui um fator graças ao qual o texto ganha o significado.

⁷ “Those who blog, bloggers, carry out the activity of blogging, setting up a blogsite with a unique web address in order to do so. They may also locate their page within a bigger site, which takes blog feeds from many sources, and includes other (non-blog) material. As bloggers gain experience, they will compile a blogroll listing their favourite links to other blogs, often shown as a sidebar on their screen. If they dart about from one site to another, they are engaging in blog hopping. If their blog contains a request to readers (e.g. for

Os blogues nasceram no mundo virtual que exigia uma nova maneira de comunicação porque testemunhava as transformações que continuam até agora. A maneira como é usada a língua nos blogues permite-nos ver quais são as mudanças que estão a ocorrer na sociedade. O desenvolvimento da tecnologia tem possibilitado o aparecimento de novas técnicas de comunicação. Para muitos bloguistas, os seus blogues também se tornaram uma profissão, um emprego a tempo inteiro, e graças aos seus textos muitos ficaram famosos não somente no mundo virtual, mas são tratados como pessoas influentes ou celebridades.

Crystal, ao analisar a linguagem da Internet em 2001, ainda não fala dos blogues, mas atualmente não é possível imaginar o mundo virtual sem a presença dos blogues e à continuação, dos videoblogues, agora relacionados com o canal mais popular YouTube, um lugar de trabalho de muitas pessoas. Ter um blogue tornou-se num método de ganhar a vida, é uma nova profissão e traz o dinheiro real. Ter um blogue popular, ter o seu canal no YouTube significa ter um estilo de vida moderno, diferente, é o fenómeno que nasceu com o desenvolvimento da realidade virtual. Na era da Internet, os *mass media* tradicionais são cada vez mais substituídos por canais disponíveis na rede. O mesmo aconteceu com os diários tradicionais cujo lugar foi ocupado pelos blogues, “os diários da Internet”. Cada ano, a sua popularidade cresce e muitos utilizadores da Internet costumam lê-los até diariamente. Para escrevê-los e publicá-los na rede não é preciso ser um profissional – qualquer pessoa pode fazê-lo. Por isso, os blogues podem ser uma fonte muito rica do material estudado no nosso trabalho porque nos permitem observar quais são as tendências atuais da evolução da língua. Os blogues mais populares são capazes de atrair mais público do que os jornais, por isso a sua influência na língua torna-se mais forte, o que já foi observado por Crystal (2006)⁸.

Usar a Internet como meio de comunicação também tem grande importância por constituir uma situação específica entre o destinatário e o autor do comunicado, oferece a possibilidade do fluxo rápido de informação e, afinal, qualquer pessoa pode publicar o seu texto tal como quiser, usando a língua que quiser, sem restrições, interagindo com os visitantes. Os blogues, além de apresentar as opiniões dos autores ou as notícias, tornaram-se um novo canal de comunicação e uma ferramenta de marketing.

contributions), it may be called a bleg (a ‘begging blog’). If a blog goes on for too long, the writer may be described as having blogorrhea. If a topic or site attracts a considerable amount of online attention, the result is a blogstorm or blog swarm. Those who are wise in the ways of blogs are sometimes called the blogoise or bloggerati. The totality of all blogsites is known as the blogosphere” (Crystal, 2006, pp. 238-239).

⁸ Wright (2008, pp. 179-182) sugere várias soluções para criar um blogue popular: ser autêntico, apaixonado, escrever com frequência, colocar muitos *links*, comentar outros blogues, divertir-se ao criar o seu blogue, ultrapassar os limites, inventar títulos que chamam a atenção dos leitores.

Os blogues femininos constituem um caso específico no ciberespaço. As mulheres modernas estão atentas às novas tendências, utilizando as redes sociais e os blogues para partilhar e adquirir informações (Laruccio, 2014). Usam o blogue como uma ferramenta muito importante de comunicação com o público, principalmente com o público feminino. Fornecendo informações sobre as marcas ou os produtos, entram em interação com as leitoras através dos comentários. Por esta razão, deve-se ter em conta os textos nos blogues, diariamente visitados por milhares de pessoas, o que já foi notado pelas empresas que procuram a cooperação com as blogueiras mais populares.

Hewitt sublinha o papel atual dos blogues como uma ferramenta do poder: “estimular o poder da blogosfera para conseguir avaliações preliminares das forças e fraquezas constitui uma arma a ser empregue para determinar a melhor decisão a ser tomada” (2007, p. 135).

Os blogues femininos até agora têm sido muito pouco estudados: os trabalhos que nos foi possível selecionar referem-se sobretudo aos aspetos relacionados com a publicidade e os assuntos económicos, pois para muitas mulheres ter um blogue significa trabalhar realizando a sua redação⁹. As blogueiras trabalham para melhorar a qualidade de relacionamento entre as empresas e as consumidoras. As leitoras, por sua vez, acreditam que os produtos sugeridos nos blogues são de confiança, por isso, o blogue gera o efeito de boca-a-boca.

Os aspetos linguísticos relacionados com os blogues femininos são mencionados por Agendes (2011) que destaca alguns traços característicos da linguagem das blogueiras tais como: interação mútua e construção de laços relacionais entre blogueiras e leitoras, assim entre as próprias leitoras, participação, opinião, auxílio e empatia, linguagem brincalhona, descontraída, com uso de gírias, da escrita oralizada e de *emojicons*¹⁰. As mulheres blogueiras apresentam as suas histórias para partilhá-las com os seus leitores. Como afirma Oliveira: “O importante na escrita dos blogs femininos não é exatamente seu significado

⁹ “A resposta para a questão: “Quanto ganha um blogueiro” vai depender de quanto público você consegue atingir, e qual o segmento. No segmento da moda, por exemplo, os blogueiros mais famosos costumam cobrar R\$ 5 mil por um post no Facebook, R\$ 4 mil para uma publicação no Instagram e R\$ 6 mil por um vídeo no Youtube. De maneira geral, os blogueiros mais conhecidos conseguem receber em média R\$ 30mil por mês!” (<http://www.e-konomista.com.br/d/quanto-ganha-um-blogueiro/>). “A ex-jornalista Ana Garcia Martins, 32 anos, a rainha da blogosfera e autora do blogue “A Pipoca Mais Doce”, cobra em média 500 euros por *post* (mínimo) e recebe cerca de 2000 euros por mês pelos *banners* alojados no seu *site* e explorados pelo portal Clix. Isto além de receber um terço das receitas dos produtos com a marca “A Pipoca Mais Doce” que se vendem em lojas e *sites* nacionais.” (<http://expresso.sapo.pt/sociedade/blogues-de-moda-chegam-a-render-2500-euros-por-mes=f780360>).

¹⁰ Atualmente, são usados também os *emoji*, imagens que expressam diferentes sentimentos, capazes de substituir uma frase completa ou uma palavra. O *Dicionário Oxford* nomeou “emoji” como palavra do ano 2015 por sua “significância cultural”.

como formador de conteúdo, mas a oportunidade ímpar que especialmente as mulheres, por seu histórico de preconceitos enfrentados, têm de construir suas próprias histórias, a partir de seus próprios textos” (Oliveira, 2009, p. 71, em Agendes, 2011, p. 121). As mulheres participam na rede de maneira muito ativa e os blogues, além de dar conselhos e ajudá-las, contribuem para o desenvolvimento das mulheres em geral e também do desenvolvimento nos meios de comunicação.

O estudo do uso da Internet verificou que o número de acessos à Internet tem vindo a subir e que, quanto ao género dos utilizadores, 51% são do género masculino e 49 % do feminino, então a diferenciação por género no uso da Internet quase não existe. Os blogues brasileiros são reconhecidos mundialmente: na lista dos 99 blogues mais influentes, publicada em 2014 pelo *Signature 9*, portal de tendências e estilo, encontram-se sete blogues brasileiros, entre os quais consta o blogue feminino “Garotas Estúpidas” com um sucesso enorme por estar no quinto lugar, também sendo o primeiro blogue não escrito em inglês. O blogue conta com três milhões de visitantes por mês e tem 7, 5 milhões de visualizações mensais. Por isso, os blogues femininos tornam-se importantes não somente para as leitoras, mas também para as empresas que utilizam este meio para favorecer as suas marcas e os seus produtos.

Repare-se que os blogues femininos, além dos temas relacionados principalmente com as mulheres, como moda, beleza ou família, atualmente abordam vários temas, relacionados p.ex. com novas tecnologias, relatam a vida das autoras ou tratam dos assuntos relacionados com a sexualidade feminina. O estatuto das mulheres na atualidade é muito diferente do que foi durante os séculos passados e a sua presença no ciberespaço marca a conquista de novos papéis e o aparecimento de nova identidade feminina. Além disso, as blogueiras realizam testes de produtos de beleza, mostram as suas fotografias e aconselham como criar “looks” concretos, informam sobre as tendências atuais. Tornam-se formadoras de opinião e por esta razão, o espaço virtual atualmente é aproveitado pelas empresas e pelas marcas para o lançamento de novos produtos. O uso dos estrangeirismos é muito frequente nos blogues, o que confirmam os exemplos encontrados nos blogues femininos portugueses e brasileiros:

Nesses três **looks** o ténis foi o contraponto branquinho nos looks **all black**. Acho que ele traz um ar mais descolado, sabe? E ao mesmo tempo esses modelos branquinhos são um pouco mais arrumados do que os ténis com ar de academia que também já foram tendência – essa não me pegou, nunca consegui usar! <http://chatadegalocha.com/> (BB)

As **top influencers** do F*hits também são adeptas do **all jeans**! Carol Tognon e Lalá Noletto combinaram camisas e calças com lavagens diferentes em seus **looks** do dia. Eu amei!

E você, já usa **all jeans**? <http://camilacoelho.com/> (BB)

Este verão vai ver diferentes tendências na praia mas as mais importantes são: biquínis com **animal print**, biquínis com franzidos e fitas e fatos de banho com padrões étnicos. Se gosta de estar na moda e não tem medo de sobressair **animal print** e padrões étnicos são algo a experimentar mas se prefere algo menos vistoso aposte nos biquínis com franzidos e fitas. <http://www.mulherportuguesa.com/> (BP)

Combinei com sandália meio gladiadora branca, e uma bolsa na estampa **animal print**, que deixou a produção mais divertida.

Usei um vestido floral, todo bordado em seda vermelha com fundo branco. Uma coisa! Muito a minha cara haha. Resolvi fazer um **mix** de estampas e combinei com um *scarpin* **animal print**, que ficou lindo com o tom vermelho do vestido! <http://camilacoelho.com/> (BB)

vocês sabem da paixão que tenho por peças **animal print**, certo? Tenho camisas, **t-shirt**, calças, **flats**, salto e até uma coleção da NV repleta de onça ahaha.

O fato é que **animal print** é uma das estampas mais femininas e sensuais que existem, toda mulher fica mais poderosa com uma peça de onça, e o melhor de tudo é poder equilibrá-la com produções simples do dia a dia e até mesmo **looks** de trabalho. <http://www.glam4you.com> (BB)

nem último **denim jacket** da Levi's. AMO a Levi's como se ama o intocável. Tive a sorte de receber este exemplar com estes **badges** para costumizar o casaco. <http://amberhella.com> (BP)

Este "**beach look**" combina o cabelo castanho com sombras mais claras à frente e nas pontas do cabelo, de forma natural. Dando um ar de cabelo beijado pelo sol. <http://blogsportugal.com/post/iframe?url=https://martinhaecompanhia.wordpress.com> (BP)

No último verão vimos as **body chains** e **flash tattoos** tomarem conta de **looks** estilosos por areias mundo afora.

E olha que além dele Zoe tá cheia de acessórios pra dar um **up** no **look** praia com biquíni preto La Perla: **body chain** tradicional, vários anéis, pulseira, colar... Eu nunca tinha visto e apesar de até ter me aventurado nas **body chains** (uma mais delicadinha, da Le Sis) acho difícil de entrar nessa... <http://www.garotastupidas.com/> (BB)

Boyfriend: Ela tem um corte parecido com o da saruel, é uma calça com o cavalo mais baixo e mais solta, parecendo realmente ser a calça do seu namorado ahaha. <http://niinasecrets.com.br/> (BB)

Sim, vermelho sempre será um clássico, mas o **burgundy** é muito poder, gente?! Concordam comigo?! Sim, né? haha Cor feminina, chique e muito poderosa, que consegue dar um **up** em qualquer produção! Aquele vestido pretinho básico, um **look** total branco faz uma combinação chiquérrima com os tons **burgundy** na boca. <http://camilacoelho.com/> (BB)

Não se esqueçam de levar sempre um par de havaianas (mesmo no inverno, dão jeito para usar no quarto), calçado raso (tênis, sabrinas, sandálias) e um par de

saltos para usar à noite, se vos apetecer (numa cor mais neutra, tipo **camel**, dourado, preto). <http://apipocamaisdoce.sapo.pt/> (BP)

Cores **candy** – amarelo, azul, verde, lilás, tudo bem clarinho

<http://blogsportugal.com/post/iframe?url=https://martinhaecompanhia.wordpress.com/> (BP)

Bom, estou indo para a Croácia por 10 dias e minha meta era levar tudo em uma mochila e uma mala **carry on**. <http://blogdaroana.com/> (BB)

é inspirada no anos 80, nos fatos de banho super decotados e subidos, onde as pernas ficam gigantes, onde nos lembramos da série Baywatch, e onde somos *girls* com atitude. Adoro os fatos de banho, os **crop tops**, tudo! <http://amberhella.com> (BP)

Amei muito o **cropped** e a bota, ambos tem uma qualidade incrível, e olha que aqui na minha cidade se eu fosse comprar esses produtos sairiam pelo triplo do que paguei. <http://www.mundodasmulheresbrasil.com/> (BB)

estes eventos pedem um dress code a rigor <http://agatadesaltosaltos.blogspot.pt/> (BP)

looks boho, casual ou **edgy** <http://www.thefashioncrack.blogspot.pt/> (BP)

Inspire-se nos **face charts** da Tati Cavalcanti e abra sua mente!

Além de lindos de olhar, para mim, face charts como os da Tati, ajudam a abrir nossa mente para novas combinações de cores. <http://www.belezacomprada.com/> (BB)

Este tipo de biquínis mostram um lado selvagem mas ao mesmo tempo **fashionable**. <http://www.mulherportuguesa.com/> (BP)

Apesar de ser muito ousada, Ciara prova que não é daquelas *fashion victim* que vestem qualquer coisa, sabe? <http://www.fashionismo.com.br/> (BB)

A modelagem mais ampla que vai (muito) além da popular *flare* está bombando nas coleções de outono de marcas internacionais, nas *fast-fashions* e até no seu **feed** no Instagram <http://sonhosdecrepom.com.br> (BB)

Já faz teempo que **look** de praia deixou de se resumir em biquíni, Havaianas e canga né?! No último verão vimos as **body chains** e **flash tattoos** tomarem conta de **looks** estilosos por areias mundo afora, então a gente sabe que vem novidade por aí, mas nem imaginava algo assim. <http://www.garotasestupidas.com/> (BB)

Vale até comprar na sessão de ginástica das lojas, desde que sejam lisas! Existem muitas formas de usar. Gosto com casaco comprido, camisa longa + moletom e maxitricô. Dá para colocar com **flats** e saltos. <http://www.coisasdediva.com.br/> (BB)

Meu look foi *relax*, com camisa azul listrada e saia midi branca – peça super verão! Finalizei com óculos espelhado, bolsa pequena, também no tom de azul, e nos pés, *flats*, que deixou o look bem confortável, moderno e *cool*! <http://camilacoelho.com/> (BB)

As espadrilhas seguem firme e forte, e, melhor ainda, com mais opções na versão **flat** pra abusar do conforto! <http://www.garotasestupidas.com/> (BB)

Reparamos na presença dos estrangeirismos muito forte em várias atividades que são refletidas nos blogues. A utilização da Internet e do computador em geral, tal como o acesso cada vez mais fácil a tecnologias avançadas, faz com que

a informática esteja presente em muitas atividades quotidianas. A linguagem dos blogues reflete o prestígio atribuído ao inglês; graças ao seu uso, as leitoras podem sentir-se mais próximas do mundo das blogueiras, cheio de beleza, de elegância e de modernidade. Os blogues apresentam o acesso mais fácil aos produtos que as leitoras podem adquirir graças aos conselhos das blogueiras, por outro lado, os estrangeirismos têm a função pragmática e são uma ferramenta útil para as blogueiras que os usam para tornar os seus textos mais atraentes, mais modernos e por isso são capazes de seduzir mais leitoras, contando milhares de visitas e de comentários colocados nos blogues. Muitas das blogueiras citadas no nosso estudo são famosas em Portugal e no Brasil – escrever um blogue não é escrever um “diário virtual” – é gerar um negócio, fazer do blogue uma atividade profissional. Atrever-nos-íamos a afirmar que o uso das palavras estrangeiras nos blogues às vezes resulta da estratégia de *marketing* das autoras, além do prestígio. As autoras dos blogues recorrem ao estrangeirismo também por causa da incapacidade de reproduzir de maneira adequada os conceitos ou os termos específicos inexistentes ou desconhecidos na cultura da língua materna delas, os *culture-specific concepts*. Um dos resultados evidentes da nossa pesquisa é que os anglicismos já fazem parte do quotidiano dos portugueses e dos brasileiros.

Considerações finais

Na sua constante evolução, as línguas recebem influências de outras línguas, pelo que enriquecem o seu léxico e começam a designar novas realidades e novos fenómenos. As transformações pelas quais passam refletem a nossa vida e várias mudanças no campo científico e sociocultural. Enquanto algumas palavras se tornam arcaicas, outras são criadas para que os falantes possam perceber os fenómenos que aparecem constantemente na sua vida e aos quais eles devem se habituar. O português, ao longo dos séculos, foi influenciado por várias línguas, entre as quais o papel mais importante pertence ao italiano, espanhol, francês e inglês. Repara-se que o português se desenvolve da maneira muito dinâmica e criativa. Neste campo entram os estrangeirismos que contribuem para o enriquecimento do léxico.

Atualmente, a língua portuguesa é invadida pelos estrangeirismos sobretudo de origem inglesa. Nos últimos anos, temos observado numerosas mudanças económicas e sociais e a aceitação dos modelos culturais estrangeiros, sobretudo americanos e ingleses. Os meios tais como a Internet, os comunicadores tais como Messenger, Skype, redes sociais como Facebook, Snapchat ou Instagram, o canal YouTube, tudo isto facilita imenso os contactos entre diferentes povos. Portugal e o Brasil desenvolvem-se muito rapidamente e o conhecimento

do inglês torna-se cada vez mais comum entre os habitantes destes países. O conhecimento do inglês tornou-se uma das condições básicas no mercado de emprego.

O que pretendemos durante a elaboração do presente estudo, foi demonstrar que o processo de introdução dos estrangeirismos na Língua Portuguesa não deve ser considerado como ameaça ou prejuízo à língua. As mudanças do léxico são impossíveis de parar porque cada vez há mais recursos tecnológicos e inovações técnicas, por isso torna-se impossível não aceitar algumas palavras ou procurar equivalentes portugueses: são mudanças demasiado rápidas.

O nosso estudo tem como objetivo investigar a relação entre os novos recursos de comunicação – a comunicação realizada através da Internet – e a introdução das unidades lexicais estrangeiras. Os traços principais deste tipo de comunicação são a proximidade com a oralidade, a ilusão da proximidade existente entre as blogueiras e os leitores apesar da distância real. Nesta socialização virtual nascem novos costumes e novos tipos de linguagem. As mudanças no léxico realizam-se graças aos usuários da língua: “as línguas não são imutáveis. Pelo contrário, sofrem modificações constantes, sobretudo na sua matéria semântica” (Schaff, 1964, p. 261).

Outra das conclusões que podemos tirar deste estudo é que o uso das unidades lexicais estrangeiras resulta das transformações recentes que se têm desenvolvido na sociedade e na cultura. São alterações multidimensionais que devem ser consideradas em vários aspetos, por isso achamos que o tema não foi esgotado e exige a continuação da pesquisa, no nível fonético-fonológico, sintático, semântico e pragmático. O mundo evolui sempre e as palavras que podemos considerar comuns na nossa “aldeia global” aparecem de maneira espontânea nos textos citados no nosso trabalho.

O nosso estudo confirma também a grande produtividade das unidades lexicais estrangeiras, o que ao mesmo tempo evidencia a influência estrangeira na cultura e na sociedade portuguesa e brasileira. Tentámos mostrar, ao longo deste estudo, que a introdução das unidades lexicais estrangeiras se tem tornado nos últimos tempos uma fonte muito rica de expansão lexical. Porém, não podemos ter a certeza que todas as unidades citadas vão integrar o acervo lexical do português. Indubitavelmente, o papel das comunidades falantes é primordial na sua (não) inclusão no português.

Apesar de existirem muitas opiniões que os estrangeirismos são usados de forma exagerada, achamos que a sua presença não interfere na compreensão dos textos. A influência das línguas estrangeiras é notável e esperamos que, com o presente estudo, possamos ajudar a compreender quais são os mecanismos da sua introdução na escrita.

Referências bibliográficas

- Agendes, D. S. (2011, maio/agosto). Mulheres na rede: características da ‘conversa de salão’ do blogue *Mão Feita. Verso e Reverso*, XXV (59), 109-122.
- Alves, I. M. (2004). A unidade lexical neológica: do histórico-social ao morfológico. In *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia* (pp. 77-87). Campo Grande: Editora UFMS.
- Alves, I. M. (1990). *Neologismo – criação lexical*. São Paulo: Ática.
- Amâncio, M. (2006) (Org.). *Ato de Presença: Hinemi (Homenagem a Rifka Berezin)*. São Paulo: Humanitas.
- Bagno, M. (2004). *Preconceito linguístico, o que é, como se faz*. São Paulo: Ed. Loyola.
- Bagno, M. (2001). *A norma linguística*. São Paulo: Loyola.
- Biderman, M. T. C. (2001). *Fundamentos da Lexicologia*. In *Teoria linguística: teoria lexical e computacional* (pp. 99-155.). São Paulo: Martins Fontes.
- Boléo, M. de Paiva (1965). O problema da importação de palavras e o estudo dos estrangeirismos (em especial dos francesismos) em português. In *Lições de Linguística Portuguesa*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Carvalho, N. (1984). *Neologismo: o que é neologismo*. São Paulo: Brasiliense.
- Crystal, D. (2006). *Language and the Internet*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Dubois, J. (2004). *Dicionário da Linguística* (14.^a ed.). São Paulo: Cultrix.
- Garcez, P. M. & Zilles, A. M. S. (2004). Estrangeirismos – Desejos e Ameaças. In C. A. Faraco (Org.). *Estrangeirismos – guerras em torno à língua*. São Paulo: Parábola.
- Gouveia, M. C. de C. (2003). *O género dos estrangeirismos usados na língua portuguesa*. Lisboa: APL.
- Guilbert, L. (1975). *La créativité lexicale*. Paris: Librairie Larousse.
- Hewitt, H. (2007). *Blog: entenda a revolução que vai mudar seu mundo*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil.
- Jesus, A. M. (2012). Empréstimos, tradução e uso na prática terminológica. *TradTerm*, 20, 111-128.
- Lamberti, F. (1999). *Empréstimos linguísticos no Português do Brasil: uma inter-pelação variacionista* (Dissertação de Mestrado). UnB.
- Laruccio, M. M. (2014). Aspectos da Influência dos Blogs no Comportamento de Compra de Cosméticos por Mulheres [PDF]. *4º Congresso Internacional em Comunicação e Consumo*, ESPM-S.Paulo. Recuperado de http://www.espm.br/download/Anais_Comunicon_2014/gts/gt_seis/GT06_mauro_maia.pdf.

- Manzolillo V. C. de O. (2002). Ainda em torno da dicotomia empréstimo / estrangeirismo"[PDF]. Recuperado de [www.filologia.org.br/revista/artigo7\(21\)02.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo7(21)02.htm).
- Myers, G. (2009). *Discourse of Blog and Wiki*. London, New York: Continuum (Continuum discourse series).
- Pergnier, M. (1989). *Les anglicismes*. Paris: PUF.
- Rajagopalan, K. (2003). *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola.
- Rocha, A. (1997). *Termos básicos de literatura, linguística e gramática*. Porto: Europa-América.
- Schaff, A. (1964). *Linguagem e conhecimento*, Coimbra: Livraria Almedina.
- Silva, A. C. (2005). *Expressões estrangeiras em Língua Portuguesa e avanços tecnológicos: um estudo histórico-linguístico da seção Tem Mensagem Pra Você da Revista InfoExame* (Dissertação de Mestrado). PUC, São Paulo.
- Silva Moura, F. L.de; Heronides M. de Melo (2000). *O Direito à Fala: a questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis: SC Insular.
- Teixeira, M. M. T. de V. (2007). *A Entrada de Estrangeirismos na Língua Portuguesa. Contributos Para um Estudo Sociolinguístico* (Doutoramento em Linguística Aplicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Valadares, F. B. (2014). Estrangeirismos: uma tese para variação e mudança linguística. *Revista Vozes dos Vales*, 6, 1-25.
- Weg, R. M. & Jesus, V. A. (2011). *A língua como expressão e criação*. São Paulo: Contexto.
- Xatara, C. M. (2001). Estrangeirismos sem fronteiras. *Alfa*, 45, 149-154.
- Yaguello, M. (2001). Não mexe com a minha língua. In M. Bagno (Org.), *A norma linguística*. São Paulo: Loyola.

Abreviações usadas

BB – blogue brasileiro

BP – blogue português

<Passar a + infinitivo> no Português Europeu: construção com valor discursivo *ou* operador aspetual?

HENRIQUE BARROSO
Universidade do Minho

Introdução

<Passar a + infinitivo> é uma construção verbal que “parece” partilhar, prototipicamente, o mesmo significado com vinte e duas outras, que vou já discriminar, por nove grupos, porquanto, para além do prototípico, cada conjunto exhibe um outro significado peculiar, especial (como se vai ficar a saber daqui a pouco, por exemplo, para a construção em análise):

- (i) <começar a + infinitivo> e <principiar a + infinitivo>;
- (ii) <desatar a + infinitivo>, <deitar a + infinitivo>, <largar a + infinitivo>, <romper a + infinitivo>, <deitar-se a + infinitivo>, <botar-se a + infinitivo> e <desandar a + infinitivo>;
- (iii) <entrar a + infinitivo> e <entrar + gerúndio>;
- (iv) <pegar a + infinitivo>;
- (v) <meter-se a + infinitivo>;
- (vi) <pôr-se a + infinitivo>, <ficar a + infinitivo>, <ficar + gerúndio> e <quedar-se a + infinitivo>;
- (vii) <recomeçar a + infinitivo>;
- (viii) <passar a + infinitivo>;
- (ix) <começar por + infinitivo>, <começar + gerúndio> e <principiar por + infinitivo>.¹

¹ Como orientação, eis as etiquetas que atribuí, já lá vão uns anos (carece, por isso, de uma revisão), em documento privado não publicado, a estes agrupamentos verbais: as duas do grupo (i) marcam o ‘início’ de uma situação simplesmente, isto é, sem quaisquer nuances; as sete do (ii), o ‘início repentino’; as duas do (iii), o ‘início mais ou menos repentino’; a única do (iv), o ‘início + intensidade’; a única do (v), o ‘início + hábito + afínco, determinação’; as quatro do (vi), o ‘início + duração/continuidade’; a única do (vii), ‘novo início, depois de pausa’; a única do (viii), o ‘início, resultante da transição de uma situação para outra’; e, por fim, as três do (ix), ‘início de uma situação colocada em primeiro lugar numa série’.

Deste vasto leque de construções, há algumas que estão bem documentadas (é o caso de <começar a + infinitivo>), outras consideravelmente (o de <passar a + infinitivo>), outras pouco (o de <meter-se a + infinitivo>) e outras, ainda, muito pouco (como <romper a + infinitivo>).

Não vou tratar de todas estas construções agora – é óbvio. Não é esse o objetivo, nem, em rigor, poderia. Mas apenas da que faz parte do título – e é suficiente, quer metodológica quer descritivamente. Ou seja: vou indagar do(s) seu(s) significado(s), da sua definição estrutural (quer dizer, da sua natureza mais ou menos perifrástica), das possíveis restrições de seleção (ou da sua descrição sintática) e, por último (na conclusão), discutir de modo breve a análise e descrição empreendidas neste trabalho, essencialmente².

1. Do(s) significado(s): prototípico e específico(s)

Quando procedi à primeira abordagem desta matéria, mais precisamente, que me ocupei de perífrases verbais incetivas, e de modo concreto da construção em análise, escrevi o seguinte (Barroso, 1994, p. 124):

Expressando a ‘inceptividade’ da ação verbal, **passar + a + inf.** apresenta-se como uma ‘variante contextual’ do sintagma gramatical geral deste valor aspectual, porque implica a presença explícita ou implícita de um contexto próprio de ocorrência, a saber: o início da ação com o abandono de uma orientação anterior que vinha sendo habitual.

O paradigma, com exceção da morfotaxe do imperativo (para a qual não documentámos qualquer exemplo), encontra-se, tal como **pôr-se a + inf.**, completo e perfeitamente funcional na norma linguística portuguesa. E no que respeita à coocorrência verbal, existe, porém, uma diferença entre as referidas construções: a que agora estamos a estudar coocorre perfeitamente com os verbos cópula (cf. exemplos do *corpus*) e aquela não.

Apesar de válida, esta visão está a precisar de alguma atualização. No mínimo, olhar para a questão de uma outra perspetiva – uma atualização teórico-metodológica, portanto. Foi o que procurei fazer – sem, todavia, esgotar o tema – e trazer aqui.

Porque, “aparentemente”, <passar a + infinitivo> focaliza o ‘começo’ da situação denotada pelo predicado cujo núcleo é a forma verbal do infinitivo, está-se, “também aparentemente”, diante de uma construção aspetual incetiva ou, se se preferir, de fase inicial. Este parece, pois, ser o significado prototípico, partilhado com as demais outras. Com efeito, atentando nos enunciados (1), (2), (3), (4), (5),

² Trata-se de uma metodologia inspirada maioritariamente em García Fernández (2006).

(6), (7), (8), (9), (10), por exemplo, observa-se que não vão em sentido contrário: podem não o confirmar cem por cento, mas também não o desmentem. E, para já, fiquemos por aqui.

- (1) 1.6. “– Não temos respeito por nós próprios?
– Desconsideramo-nos bastante, bastante! Inferiorizados pelo peso que os estrangeiros têm em relação a nós, *passamos a reverenciá-los e a amesquinhar-nos.*”
- (2) 2.6. “Por obra e graça da União Europeia, deixou de haver emigração portuguesa para a França, Alemanha ou Luxemburgo. Trabalhar nestes países *passou a ser* um direito dos portugueses, que, por coincidência, *passaram a dirigir-se* mais para um país não comunitário: a Suíça, descoberta no final da década de 70.”
- (3) 3.2. “[...]. Se beberes agora este filtro *passarás a ser* como a Menina do Mar. Poderás viver dentro da água como os peixes e fora da água como os homens.”
- (4) 4.1. “Corria o ano de 1297. Reinava o rei D. Dinis. Com a praça vizinha de Ouguella e o território e praça de Olivença, a vila de Campo Maior, já então também ocupada pela força das armas, *passava a pertencer* ao reino de Portugal.”
- (5) 5.1. “A aldeia *passara a ter* sempre *presente* o nome do “americano”.”
- (6) 6.4. “Sabe Deus o que *passaria a fazer* quando tivesse completado essa tarefa.”
- (7) 7.5. “Incomoda-o, Não me incomoda nada, Talvez o *passe a incomodar* se lhe der conta de uma ideia que acabou de me ocorrer, [...]”
- (8) 8.3. “[...]. Assim justamente consideravam os espanhóis o resultado do seu combate, terminado por um duelo decisivo entre eles e os holandeses, para impor, pela primeira vez, que as “línguas de trabalho” da UE, em vez de continuarem a ser apenas o inglês e o francês, *passassem a incluir* o castelhano.”
- (9) 17.4. “[...], mas deteve-o a ideia de que as probabilidades de que o telefone dela estivesse sob escuta *tinham passado a ser*, da noite para a manhã, de cem em cem.”
- (10) 23.1. “Os seres humanos têm dentes alinhados com a testa, e não salientes, o que deve resultar de *terem passado a apanhar* os alimentos com as mãos, e já não com os dentes.”

Continuemos (com outros dados). No que à construção sob escopo diz respeito e perseguindo o título, no sentido de o dilucidar, passo já à formulação da primeira hipótese: será <passar a + infinitivo> uma construção com valor discursivo? E, se sim, de que tipo?

Efetivamente, é esta a interpretação avançada por García Fernández (2006, p. 209), para a construção semelhante do castelhano, senão vejamos:

Perífrasis discursiva que funciona como un estructurador de la información y, más concretamente, como un marcador de continuidad. Expresa que el evento denotado por la forma verbal de infinitivo se sitúa a continuación de otro u otros eventos a los que en el discurso puede hacerse o no referencia explícita.

Apesar de ser uma interpretação que faz algum sentido, sobretudo tendo em conta o que se passa com outras em parte do mesmo tipo (<chegar a + infinitivo>, <começar por + infinitivo> e <acabar + gerúndio>, só para citar três exemplos) e, naturalmente, sem querer discutir isso para o castelhano (não estou na posse de todas as coordenadas), parece-me que, em face do *corpus*³ aqui tido em consideração (e são 88 enunciados), em português, <passar a + infinitivo> não constitui nenhuma construção discursiva, com a função de ‘estruturador da informação’, mais propriamente ‘ordenador de continuidade’ (por oposição aos de ‘abertura’ e de ‘fecho’), equivalendo mais ou menos a ‘em segundo/terceiro/... lugar’, ‘depois’, ‘a seguir’, como parece ser o caso naquela língua – pelo menos, a julgar pelas palavras do autor citado.

Passemos à segunda hipótese: ou será que <passar a + infinitivo> é, antes, um operador aspetual? E, caso seja, que tipo de operação efetiva?

É exatamente para esta interpretação que Cunha (2007, pp. 94-98 e também 154 e ss.) se inclina, ao confrontar a construção em análise com esta outra: <começar a + infinitivo>. Ouçamo-lo, pois:

[...] Pelo contrário, *passar a* apenas ocorre, sem problemas, no contexto de formas estativas, ocasionando anomalia semântica (ou, em alternativa, uma leitura de natureza habitual) sempre que comparece com eventos, independentemente das suas características específicas. [...]

³ Que disponibilizo aqui, logo a seguir às Referências bibliográficas.

A propósito do *corpus* e respetiva organização, atente-se neste esclarecimento: os enunciados que aparecem no corpo do texto, numerados de (1) a (38), são na sua grande maioria imediatamente seguidos de uma outra indicação numérica constituída por um algarismo **em negrito**, o da esquerda, seguido de outro ‘em não negrito’, o da direita. O primeiro, que teoricamente vai de 1 a 24 (cf. Barroso, 2007, pp. 133-151), indica/ significa o ‘tempo verbal’ (simples ou composto) em que a construção aparece; o da direita, o número de ocorrências desta construção em cada tempo verbal, com a finalidade de documentar, sempre que possível, incluindo a ‘pessoa-número’, sobretudo propriedades de natureza sintático-semântico-lexical, a informação que de facto é relevante para a descrição da construção.

No presente *corpus*, temos ocorrências da construção <passar a + infinitivo> nos seguintes tempos verbais: 1. ‘presente’ do ‘indicativo’, 2. ‘pretérito’ ‘perfeito’ do ‘indicativo’, 3. ‘futuro’ (do ‘presente’) do ‘indicativo’, 4. ‘pretérito’ ‘imperfeito’ do ‘indicativo’, 5. ‘pretérito’ ‘mais-que-perfeito’ do ‘indicativo’, 6. ‘condicional’ (ou ‘futuro’ do ‘pretérito’ do ‘indicativo’), 7. ‘presente’ do ‘conjuntivo’, 8. ‘pretérito’ ‘imperfeito’ do ‘conjuntivo’, 9. ‘futuro’ do ‘conjuntivo’, 10. ‘imperativo’, 11. ‘infinitivo’ ‘não pessoal’, 12. ‘infinitivo’ ‘pessoal’, 13. ‘gerúndio’, 16. ‘futuro’ (do ‘presente’) composto do ‘indicativo’, 17. ‘pretérito’ ‘mais-que-perfeito’ composto do ‘indicativo’, 18. ‘condicional’ (ou ‘futuro’ do ‘pretérito’) composto do ‘indicativo’, 19. ‘pretérito’ ‘perfeito’ composto do ‘conjuntivo’, 20. ‘pretérito’ ‘mais-que-perfeito’ composto do ‘conjuntivo’, 23. ‘infinitivo’ ‘pessoal’ composto e 24. ‘gerúndio’ composto.

De acordo com Cunha (1998c), os dados que acabámos de observar indiciam que os operadores sob análise se encontram, por assim dizer, em distribuição complementar: enquanto *começar a* requer forçosamente a presença de (fases de) eventos (básicos ou derivados) para se constituírem como o seu “input” apropriado, *passar a* selecciona obrigatoriamente (fases de) estados.

Para além dos já considerados, eis outros enunciados que documentam o que acaba de se dizer:

- (11) 2.3. “Ao assumir as suas novas obrigações estatais, Walesa *passou a viver* no Palácio Belvedere, em Varsóvia, sem condições de habitabilidade para acolher a mulher e os filhos, que permanecem em Gdansk.”
- (12) 5.5. “O senhor Fortunato *passara a detestá-lo* desde que o vira certa vez saltar da rua para o muro do jardim, com uma pomba filada pelo pescoço, [...]”
- (13) 11.2. “C.S. – Esse seria outro objectivo. Mas o nosso objectivo primordial, que foi claramente anunciado, é o que nos permitirá *passar a ter* o presidente da Associação Nacional de Municípios.”

A construção <passar a + infinitivo> ocorre com todos os tipos de sujeito (no *corpus*, só não está documentada com sujeitos animados não humanos): animados e humanos, como em (14) e (15), inanimados, como em (16) e (17), e inexistentes o, como em (18).

- (14) 1.2. “A partir deste momento histórico, as mulheres *passam a ser* um caso à parte, um apêndice para funcionar quando fazemos intervalos mecânicos dos amigos.”
- (15) 3.4. “O Ensino Secundário vai ter, pela primeira vez em dezassete anos, um exame nacional das disciplinas nucleares de cada curso do 12.º ano, anunciou ontem a Ministra da Educação, Manuela Ferreira Leite. Os alunos do 12.º ano *passarão a fazer* quatro, cinco ou seis exames, consoante o curso que pretendam frequentar.”
- (16) 8.5. “O AcessNET permitiu que as chamadas para os utilizadores da rede *passassem a ser taxadas* com tarifa local em qualquer zona do país.”
- (17) 9.1. “Se a Rover *passar a ser considerada* uma empresa germânica, por força dos 80 por cento do seu capital adquiridos pela BMW, o construtor automóvel japonês Honda venderá a sua participação de 20 por cento, de acordo com Norbuhiko Kawamoto, presidente da Honda.”
- (18) 3.8. “À uma hora da madrugada de sábado para domingo (meia-noite nos Açores) entra em vigor a hora de Verão, devendo os relógios adiantar 60

minutos. *ø Passará a amanhecer e a anoitecer* mais tarde. A nova hora vigorará até ao último fim-de-semana de Outubro.”

2. Da definição estrutural: perífrase e verbo semiauxiliar

Uma vez que a construção sob análise é praticamente sempre tratada como perífrase verbal, vem bem a propósito recordar os critérios habitualmente usados para, perante uma construção verbal, se poder aquilatar se se está na presença de uma perífrase ou de um grupo verbal, quer este se trate de uma expressão feita, quer de uma combinação sintática de dois ou mais verbos pertencentes a orações diferentes.

Tais critérios são exclusivamente (ou quase) de natureza sintático-semântica. É nesta base, por exemplo, que operam, para o português, Gonçalves & Costa (2002). Com efeito, tendo em consideração estes nove critérios,

- (i) impossibilidade de coocorrência com orações completivas finitas,
- (ii) impossibilidade de substituição do domínio encaixado por uma forma pronominal demonstrativa,
- (iii) impossibilidade de coocorrência de duas posições de Sujeito,
- (iv) passivas encaixadas sem alteração do significado básico da ativa correspondente,
- (v) impossibilidade de ocorrência do operador de negação frásica no domínio não finito,
- (vi) ocorrência dos complementos pronominalizados (cliticizados) em adjacência ao verbo auxiliar,
- (vii) não seleção do Sujeito,
- (viii) coocorrência com qualquer classe aspetual de predicados verbais e
- (ix) impossibilidade de ocorrência de modificadores temporais que afetem apenas a interpretação do domínio não finito,

concluem que <ter e haver + particípio passado> são os únicos verbos auxiliares do português ou, recorrendo a uma expressão sua (Gonçalves & Costa, 2002, p. 97), “os auxiliares puros do Português”, porque cumprem todos os requisitos usados para a sua determinação, e que a auxiliaridade “é um fenómeno gradual, no sentido em que, entre os verbos tipicamente auxiliares e os não auxiliares (ou principais), existe um conjunto de verbos cujo comportamento oscila entre o dos primeiros e o dos segundos” (Gonçalves & Costa, 2002, p. 49). Os demais (de passiva, temporais, modais, aspetuais), tradicionalmente auxiliares, são considerados pelas autoras como ‘semiauxiliares’, exatamente por não cumprirem o pleno dos critérios cujo elenco acabei de apresentar – a situação de *passar a*, precisamente.

Ora, tendo em consideração o que se acabou de expor, pode-se afirmar que o ‘caráter perifrástico’ de <passar a + infinitivo> resulta, numa síntese, destes testes (a sua passagem só está confirmada em mais ou menos metade dos arrolados acima):

Teste 1: a forma verbal não finita (o infinitivo) não pode ser substituída(o) por uma ‘oração finita’, como o confronto de (19) e (21) com, respetivamente, (20) e (22) documenta.

(19) |4.4. “A partir de agora os agentes *passavam a trabalhar* divididos em dois grupos numericamente desiguais, [...]”

(20) **“A partir de agora os agentes *passavam a* que trabalhavam divididos em dois grupos numericamente desiguais, [...]”

(21) 6.6. “Desta maneira, as companhias *passariam a cobrar* os prémios na mais perfeita normalidade até à data em que o feliz segurado cumprisse o seu octogésimo aniversário, [...]”

(22) **“Desta maneira, as companhias *passariam a* que cobrariam os prémios na mais perfeita normalidade até à data em que o feliz segurado cumprisse o seu octogésimo aniversário, [...]”

Teste 2: a ‘forma verbal não finita’ (ou infinitivo) ‘seleciona o sujeito’, bem como ‘outros complementos’, caso os haja: cf. (24) com (23) e (26) com (25), respetivamente.

(23) 4.4. “A partir de agora os agentes *passavam a trabalhar* divididos em dois grupos numericamente desiguais, [...]”

(24) **“A partir de agora os gatos *passavam a trabalhar* divididos em dois grupos numericamente desiguais, [...]”

(25) 4.1. “Corria o ano de 1297. Reinava o rei D. Dinis. Com a praça vizinha de Ouguela e o território e praça de Olivença, a vila de Campo Maior, já então também ocupada pela força das armas, *passava a pertencer* ao reino de Portugal.”

(26) **“Corria o ano de 1297. Reinava o rei D. Dinis. Com a praça vizinha de Ouguela e o território e praça de Olivença, a vila de Campo Maior, já então também ocupada pela força das armas, *passava a integrar* ao reino de Portugal.”

Teste 3: a construção em causa pode ser submetida à prova da passivização: cf. (28) com (27), que documenta esta transformação, e, ainda, (30) com (29), que exhibe o processo contrário, ou seja, a transformação ativa do original na passiva – o que vem a dar no mesmo.

- (27) 23.1. “Os seres humanos têm dentes alinhados com a testa, e não salientes, o que deve resultar de *terem passado a apanhar* os alimentos com as mãos, e já não com os dentes.”
- (28) “Os seres humanos têm dentes alinhados com a testa, e não salientes, o que deve resultar de os alimentos *terem passado a ser apanhados* com as mãos, e já não com os dentes.”
- (29) 2.7. “Com a implantação do regime republicano em França, as competências anteriormente atribuídas aos monarcas *passaram a ser exercidas* por presidentes, que acumulavam, com a chefia do Estado, a função de co-príncipes de Andorra.”
- (30) “Com a implantação do regime republicano em França, presidentes, que acumulavam, com a chefia do Estado, a função de co-príncipes de Andorra, *passaram a exercer* as competências anteriormente atribuídas aos monarcas.”

Teste 4: os (pronomes) clíticos podem ocorrer em adjacência ao verbo semiauxiliar, como em (31), ou (mais frequente) pospor-se ao infinitivo, como em (32) e (33).

- (31) 7.5. “Incomoda-o, Não me incomoda nada, Talvez o *passe a incomodar* se lhe der conta de uma ideia que acabou de me ocorrer, [...]”
- (32) 5.5. “O senhor Fortunato *passara a detestá-lo* desde que o vira certa vez saltar da rua para o muro do jardim, com uma pomba filada pelo pescoço, [...]”
- (33) 23.2. “Cavaco recusou comparecer, mas Soares aceitou o convite. O programa chama-se **Esta Semana** e é apresentado por Margarida Marante na SIC. Conversa uns meses depois de o nosso ex *ter passado a sê-lo*, e três dias antes de começar a dar aulas na Universidade de Coimbra.”

3. Descrição sintática ou das restrições de seleção

Investigam-se, nesta secção, as possíveis restrições de seleção que afetam a construção, quer as que dizem respeito ao verbo semiauxiliar (ser defetivo, nesta qualidade, em determinados tempos, aspetos, modos, etc.) quer de modo particular as respeitantes ao auxiliado (é que, muito frequentemente, o semiauxiliar restringe o tipo de verbos com que se pode combinar para construir perífrases, sobretudo por razões que se prendem com a classe aspetual⁴ deste último, o verbo principal).

⁴ Sobre classes aspetuais de predicções (distintas tipologias), com que em parte se opera aqui, cf. Vendler (1967) e sobretudo Moens (1987), mas também Cunha (1998 e 2007), Oliveira (2003) e, ainda, De Miguel (1999).

Em primeiro lugar, deve registar-se que não há quaisquer restrições no que às suas morfotaxes diz respeito, tendo inclusive em consideração a estrutura argumental e papéis temáticos (Duarte & Brito, 2003) dos verbos principais com que se combina; que os contextos sintáticos de passivização, de que já se falou, estão bem documentados; e que os de negação e interrogação estão, ao invés, ausentes.

Depois, no que concerne ao aspeto lexical, <passar a + infinitivo> constrói-se com predicados estativos, tal como os enunciados (11), (12) e (13), já referidos acima, entre tantos outros perfeitamente compulsáveis no *corpus*, o corroboram.

Ainda no que a esta secção diz respeito, verificamos que o semiauxiliar da construção perifrástica <passar a + infinitivo> se conjuga em (i) tempos com o significado aspetual de aoristo, como o pretérito perfeito simples em (34); (ii) em tempos com o significado aspetual de perfectivo resultativo, como o pretérito mais-que-perfeito em (35); (iii) em tempos verbais com conteúdo aspetual de imperfeito, como o presente e o pretérito imperfeito em (36) e (37), de leitura habitual ou contínua, tanto do indicativo como do conjuntivo, sobretudo, mas ainda em vários outros tempos verbais, simples e compostos (cf. *corpus*, em anexo).

(34) 2.5. “Esta verba, segundo Peixinho – que *passou a deter* 95 por cento do capital social da empresa – só seria paga desde que as minas voltassem a gerar lucros, o que não aconteceu.”

(35) 17.5. “Tudo isto custava muito dinheiro, naturalmente, mas o negócio continuava a valer a pena, agora que os adicionais e os serviços extras *tinham passado a constituir* o grosso da factura.”

(36) 1.3. “Uma maioria de administradores da Fundação Gulbenkian deu ontem Azeredo Perdigão como incapaz para exercer a presidência e retirou-lhe o poder, dias depois de ele recusar demitir-se. Ferrer Correia *passa a assegurar* as funções do velho senhor. Mas ainda não foi nomeado novo presidente.”

(37) 4.2. “[...], condutores que, depois de terem dado mil e três voltas até conseguirem descobrir um local onde arrumar enfim o carro, se tornavam em peões e *passavam a protestar* pelas mesmas razões deles depois de terem andado a reclamar pelas suas, [...]”

Por último, no *corpus* que me serviu de base para este estudo – se estive bem atento –, predominam ou estão mesmo apenas documentados tipos proposicionais declarativos nas formas afirmativa, ativa e passiva e neutra, as estruturas que melhor servem à expressão do(s) significado(s) em questão.

4. Conclusão

A construção <passar a + infinitivo>, porque seleciona obrigatoriamente (fases de) estados, não pode coocorrer com predicacões que denotem eventos.

Portanto, e em conclusão, podemos afirmar que <passar a + infinitivo>, ao ocorrer exclusivamente com predicados estativos, de que por vezes pode resultar uma leitura habitual, funciona como um operador aspetual que se caracteriza por marcar a “passagem” a um novo estado – o que o enunciado (38) ilustra de forma inequívoca, a saber: passagem do estado *ter em sonhos* ao estado *ter na garagem*.

(38) 10.1. “Deixe de os ter em sonhos, *passe a tê-los* na garagem”

A este propósito (lembremo-lo apenas), há autores que falam inclusive de um valor aspetual ‘terminativo-incoativo’ – é o caso, por exemplo, de Gómez Torrego (1988, p. 125).

Acredito ter, assim, contribuído para uma melhor compreensão do funcionamento da construção de que acabo de me ocupar.

Referências bibliográficas

- Barroso, H. (2007). *Para uma gramática do aspecto no verbo português*. Braga: Universidade do Minho [<http://hdl.handle.net/1822/7987>].
- Barroso, H. (1994). *O aspecto verbal perifrástico em português contemporâneo: visão funcional/ sincrónica*. Porto: Porto Editora.
- Bosque, I. & Demonte, V. (Eds.). (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española* (3 vols.). Madrid: Editorial Espasa Calpe, S. A. [Real Academia Española – Colección Nebrija y Bello]
- Cunha, L. F. A. S. L. (1998). *As construções com progressivo no Português: uma abordagem semântica* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto.
- Cunha, L. F. A. S. L. (2007). *Semântica das predicacões estativas. Para uma caracterização aspectual dos estados*. München: Lincom Europa.
- De Miguel, E. (1999). El aspecto léxico. In I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 2, pp. 2977-3060). Librería Tirant lo Blanch.
- Duarte, I. & Brito, A. M. (2003). Estrutura argumental e papéis temáticos; Tipos de situações e tipologia aspectual dos verbos; Natureza aspectual do verbo e respectiva estrutura argumental. In M. H. M. Mateus et al. (Eds.), *Gramática da língua portuguesa* (5.^a ed., pp. 183-197). Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- García Fernández, L. (Dir.) (2006). *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Editorial Gredos.
- Gómez Torrego, L. (1988). *Perífrasis verbales*. Madrid: Arco Libros, SA.

- Gonçalves, A. & Costa, T. da (2002). *(Auxiliar a) Compreender os verbos auxiliares. Descrição e implicações para o ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português.
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I., Faria, I. H., Frota, S., Matos, G., Oliveira, F., Vigário, M. & Villalva, A. (2003). *Gramática da língua portuguesa* (5.^a ed.). Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Moens, M. (1987). *Tense, Aspect and Temporal Reference*. Edinburgh.
- Oliveira, F. (2003). Tempo e aspecto. In M. H. M. Mateus et al. (Eds.), *Gramática da língua portuguesa* (5.^a ed., pp. 127-178). Lisboa: Editorial Caminho SA.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. New York: Cornell University Press.

Anexo: Corpus

- 1.1. “Se passarmos da região dos vinhos verdes, entre o Douro e Minho, para Trás-os-Montes ou para a Beira, há uma altura em que se deixa de ver vinha alta e se *passa a ver* um outro tipo de vinha completamente diferente.”
[Ex, 1992/07/25]
- 1.2. “A partir deste momento histórico, as mulheres *passam a ser* um caso à parte, um apêndice para funcionar quando fazemos intervalos mecânicos dos amigos.”
[I, 1993/03/05]
- 1.3. “Uma maioria de administradores da Fundação Gulbenkian deu ontem Azeredo Perdigão como incapaz para exercer a presidência e retirou-lhe o poder, dias depois de ele recusar demitir-se. Ferrer Correia *passa a assegurar* as funções do velho senhor. Mas ainda não foi nomeado novo presidente.”
[P, 1993/03/31]
- 1.4. “Outra das novidades do Código é a descriminalização de muitas transgressões, que *passam a ser consideradas* contra-ordenações, transferindo-se a competência para aplicar as sanções dos tribunais para os governos civis.”
[Ex, 1994/09/24]
- 1.5. “Com efeito, enquanto na lei penal ainda em vigor a circunstância de se ser jornalista e de se estar no exercício da profissão constitui a justa causa que afasta a pretensa ilicitude das gravações, das filmagens ou das fotografias, com o novo Código tal circunstância não só deixa de ser uma justa causa como *passa a constituir* uma agravante.”
[Ex, 1994/09/24]
- 1.6. “– Não temos respeito por nós próprios?
– Desconsideramo-nos bastante, bastante! Inferiorizados pelo peso que

os estrangeiros têm em relação a nós, *passamos a reverenciá-los e a amesquinhar-nos.*”

[P, 1994/07/10]

- 2.1. “[...]. E o “Clube dos Empresários”, como também era chamado, *passou* prosaicamente *a ser conhecido* por um nome muito menos prosaico.”

[I, 1993/03/26]

- 2.2. “Recentemente, Koresh *passou a anunciar* a sua mais recente identidade: ele era o filho de Deus. “Se o que a ‘Bíblia’ diz é verdade, eu sou Cristo”, afirmava, sem mais argumentos.

Nem era preciso. Pela mesma altura, este “messias” ordenou aos discípulos que começassem a preparar-se para o apocalipse, comprando armas.”

[P, 1993/04/20]

- 2.3. “Ao assumir as suas novas obrigações estatais, Walesa *passou a viver* no Palácio Belvedere, em Varsóvia, sem condições de habitabilidade para acolher a mulher e os filhos, que permanecem em Gdansk.”

[P, 1993/12/26]

- 2.4. “Entretanto, Mira, Cantanhede e Miranda do Corvo, tradicionalmente três praças fortes do Partido Social Democrata, *passaram a fazer* parte das hostes rosas.”

[P, 1993/12/17]

- 2.5. “Esta verba, segundo Peixinho – que *passou a deter* 95 por cento do capital social da empresa – só seria paga desde que as minas voltassem a gerar lucros, o que não aconteceu.”

[P, 1994/02/20]

- 2.6. “Por obra e graça da União Europeia, deixou de haver emigração portuguesa para a França, Alemanha ou Luxemburgo. Trabalhar nestes países *passou a ser* um direito dos portugueses, que, por coincidência, *passaram a dirigir-se* mais para um país não comunitário: a Suíça, descoberta no final da década de 70.”

[P, 1994/09/25]

- 2.7. “Com a implantação do regime republicano em França, as competências anteriormente atribuídas aos monarcas *passaram a ser exercidas* por presidentes, que acumulavam, com a chefia do Estado, a função de co-príncipes de Andorra.”

[P, 1995/02/19]

- 2.8. “Sucedia que quando calhava jantar pelas sete horas quase sempre encontrava um indivíduo cujo aspecto, não me interessando a princípio, pouco a pouco *passou a interessar-me.*”

[LD (1.^a Parte), p. 45]

- 2.9. “Nós *passámos a tratar* de algumas notícias de sociedade e das últimas notícias novelescas de Paris.”

[MA, p. 99]

- 2.10. “[...], o Centro acabou, a olaria já tinha acabado, de uma hora para a outra *passámos a ser* como estranhos neste mundo,”

[C, p. 347]

- 3.1. “O país *passará a poder enviar* tropas para fora do seu território em missões de paz das Nações Unidas.”

[I, 1992/11/20]

- 3.2. “[...]. Se beberes agora este filtro *passarás a ser* como a Menina do Mar. Poderás viver dentro da água como os peixes e fora da água como os homens.”

[MM, p. 38]

- 3.3. “E assim, contempladores iguais das montanhas e das estátuas, gozando os dias como os livros, sonhando tudo, sobretudo, para o converter na nossa íntima substância, faremos também descrições e análises, que, uma vez feitas, *passarão a ser* coisas alheias, que podemos gozar como se viessem na tarde.”

[LD (1.^a Parte), p. 48]

- 3.4. “O Ensino Secundário vai ter, pela primeira vez em dezassete anos, um exame nacional das disciplinas nucleares de cada curso do 12.º ano, anunciou ontem a Ministra da Educação, Manuela Ferreira Leite. Os alunos do 12.º ano *passarão a fazer* quatro, cinco ou seis exames, consoante o curso que pretendam frequentar.”

[DM, 1995/07/28]

- 3.5. “*Passaremos a viver* juntos aqui, como um casal, e juntos continuaremos a viver se tivermos de nos separar dos nossos amigos, dois cegos devem poder ver mais do que um, [...]”

[EC, p. 291]

- 3.6. “Primeiro, a boa notícia: Bruxelas deverá aprovar, já em Outubro, a candidatura ao Fundo de Coesão para a construção da estação de tratamento de águas de superfície que *passará a abastecer* 14 concelhos da área do Grande Porto.”

[P, 1996/09/22]

- 3.7. “[...]. E que, como é óbvio, não será pelo facto de integrarem a Lei Fundamental que *passarão a ser aplicadas*, servindo para aumentar os casos de inconstitucionalidade por omissão...”

[V208 (1997/03/13 a 19), p. 24]

- 3.8. “À uma hora da madrugada de sábado para domingo (meia-noite nos Açores) entra em vigor a hora de Verão, devendo os relógios adiantar 60 minutos. *Passará a amanhecer e a anoitecer* mais tarde. A nova hora vigorará até ao último fim-de-semana de Outubro.”

[Ex, 2003/03/29]

3.9. “DONA ANA, DONA ELVIRA

Quando souberem que te fizemos cair do pedestal, *passarão a dizer* o mesmo que nós. Podes ter a certeza.”

[DG, p. 80]

- 4.1. “Corria o ano de 1297. Reinava o rei D. Dinis. Com a praça vizinha de Ouguela e o território e praça de Olivença, a vila de Campo Maior, já então também ocupada pela força das armas, *passava a pertencer* ao reino de Portugal.”

[Ex, 1994/10/08]

- 4.2. “[...], condutores que, depois de terem dado mil e três voltas até conseguirem descobrir um local onde arrumar enfim o carro, se tornavam em peões e *passavam a protestar* pelas mesmas razões deles depois de terem andado a reclamar pelas suas, [...]”

[EC, p. 127]

- 4.3. “À primeira vista, quem ficava a ganhar com este artigo do regulamento era o rei, dado que, sendo menos numerosa a gente que o vinha incomodar com lamúrias, mais tempo ele *passava a ter*, e mais descanso, para receber, contemplar e guardar os obséquios.”

[CID, p. 9]

- 4.4. “A partir de agora os agentes *passavam a trabalhar* divididos em dois grupos numericamente desiguais, [...]”

[EL, p. 51]

- 5.1. “A aldeia *passara a ter* sempre presente o nome do “americano”.”

[TF, p. 29]

- 5.2. “Só Rosália continuava a preocupar-se com tudo quanto à vida dele se prendia. Instalara-lhe a cama na despensa, que assim mandara o pai; mas tal fervor pusera na arrumação do que lá havia, que o cubículo *passara a ter* expressão airosa de quarto. E nunca lhe faltava coisa alguma. Nem mulher casada teria tantos cuidados.”

[TF, p. 153]

- 5.3. “[...], afinal não tinha terminado, pois a comida, que até aí mal tinha chegado para vinte, *passara a ser* tão pouca que nem a dez conseguiria matar a fome.”
[EC, p. 163]
- 5.4. “Emigração – uma chaga crónica ou adiada? Ferreirinha não poderia prever, ao dar o ponto final na pobre e castiça reportagem (ele era o primeiro a reconhecê-lo), que dezasseis anos depois, num país (as pessoas diziam “este país” e fugiam de psicanalisar tal designação) com um rosto que se assumia como inacreditavelmente metamorfoseado, onde *passara a ser proibido* proibir, país dos muros e das estradas com poéticas ou embravecidas exortações a um futuro inventado, um novo jornal (“este” país seria também o país dos jornais, da palavra solta, febril, às vezes errante e perdida), chamado *Alvorada*, publicaria no seu número 660, de Agosto de 1981, uma reportagem sobre o mesmo tema.”
[RT, p. 115]
- 5.5. “O senhor Fortunato *passara a detestá-lo* desde que o vira certa vez saltar da rua para o muro do jardim, com uma pomba filada pelo pescoço, [...]”
[Putos, p. 161]
- 5.6. “O Achado pareceu surgir do nada, não estava ali e de repente *passara a estar*,”
[C, p. 127]
- 6.1. “Enquanto não se apurassem as causas, ou, para empregar uma linguagem adequada, a etiologia do mal-branco, como, graças à inspiração de um assessor imaginativo, a malsonante cegueira *passaria a ser designada*, [...]”
[EC, p. 45]
- 6.2. “Aqui já são três os que vêem, um mais fará maioria, mas ainda que a felicidade de voltar a ver não viesse a contemplar os restantes, a vida para estes *passaria a ser* muito mais fácil, não a agonia que foi até hoje, [...]”
[EC, p. 308]
- 6.3. “[...]. Ou seja, por exemplo, os brasileiros *passariam a poder ser* entre nós, como os portugueses desde há muito podem no Brasil, titulares dos órgãos de soberania, excepto Presidente da República.”
[V 229 (1997/08/07 a 13), p. 30]
- 6.4. “Sabe Deus o que *passaria a fazer* quando tivesse completado essa tarefa.”
[POP, p. 333]
- 6.5. “[...], ainda bem que Tertuliano Máximo Afonso não a ouviu, *passaria a ter* outra séria razão para se inquietar.”
[HD, p. 207]

- 6.6. “Desta maneira, as companhias *passariam a cobrar* os prémios na mais perfeita normalidade até à data em que o feliz segurado cumprisse o seu octogésimo aniversário, [...]”

[IM, p. 36]

7.1. “JAN VAN LEIDEN

Agora mesmo o Senhor iluminou o meu espírito, e os vossos irá iluminar para que em mim *passeis a ver* o sucessor de Jan Matthys, e como tal me proclameis.”

[IND, p. 85]

- 7.2. “Por outras palavras, que a RTPi deixe de ser um mero retransmissor de enlatados a oito e *passe a dispor* de programação própria e sintonizada com os diversos públicos a que se dirige nas sete partidas do mundo.”

[P, 1996/01/28]

- 7.3. “[...]. Para tanto, desejo que *passem a enviar*—me as revistas Pro Teste e Dinheiro & Direitos, ao preço actual de 2.090\$00 por trimestre.”

[...]⁵

- 7.4. “Os três professores contestam que as Regiões Autónomas *passem a ser tratadas* como as ex-colónias ou como o território de Macau e não concordam que recebam verbas das “receitas tributárias do Estado” sem que participem nos encargos públicos nacionais.”

[V 229 (1997/08/07 a 13), p. 29]

- 7.5. “Incomoda-o, Não me incomoda nada, Talvez o *passe a incomodar* se lhe der conta de uma ideia que acabou de me ocorrer, [...]”

[HD, p. 223]

- 8.1. “São já duas as pessoas que me contactaram para que *passasse a fazer* parte da elite dirigente em Luanda. A ideia seria eu circular durante algum tempo nesses meios e, depois de ter vencido todas as barreiras, transformar-me eu próprio numa personalidade influente.”

[I, 1993/04/16]

- 8.2. “Para os privados, deixar-se-ia, portanto, a corrida ao mais fácil, ao mais óbvio – sendo mesmo possível que, com uma situação mais desafogada financeiramente, os próprios privados *passassem a pautar* as suas escolhas por outros parâmetros.”

[Ex, 1994/09/17]

⁵ Ocorrência colhida em panfleto publicitário distribuído pela imprensa hebdomadária.

- 8.3. “[...]. Assim justamente consideravam os espanhóis o resultado do seu combate, terminado por um duelo decisivo entre eles e os holandeses, para impor, pela primeira vez, que as “línguas de trabalho” da UE, em vez de continuarem a ser apenas o inglês e o francês, *passassem a incluir* o castelhano.”

[P, 1995/01/08]

- 8.4. “Os métodos de construção pouco mudaram, embora mais tarde as divisões *passassem a ter* uma disposição mais cuidadosa e se desse maior atenção aos pormenores das paredes e telhados.”

[P, 1995/05/14]

- 8.5. “O AcessNET permitiu que as chamadas para os utilizadores da rede *passassem a ser taxadas* com tarifa local em qualquer zona do país.”

[Ex, 1997/11/01]

- 8.6. “[...], indo ao extremo de consentir que humildes e honestos funcionários públicos *passassem a trabalhar* a tempo inteiro para a organização criminosa, [...]”

[IM, p. 63]

- 9.1. “Se a Rover *passar a ser considerada* uma empresa germânica, por força dos 80 por cento do seu capital adquiridos pela BMW, o construtor automóvel japonês Honda venderá a sua participação de 20 por cento, de acordo com Norbuhiko Kawamoto, presidente da Honda.”

[P, 1994/02/08]

- 10.1.



[publicidade da marca, Volvo, on-line: visto no dia 15 de março de 2016]

- 11.1. “Há também a Veneza de postal ilustrado. Pontes são 400, mais 200 canais para ligar as 118 ilhas da laguna. Centenas de gôndolas, que ameaçam *passar a circular* a motor, em protesto contra a velocidade rápida dos outros barcos e o fluxo de trânsito intenso no Gran Canalle.”

[P, 1996/02/11]

- 11.2. “C.S. – Esse seria outro objectivo. Mas o nosso objectivo primordial, que foi claramente anunciado, é o que nos permitirá *passar a ter* o presidente da Associação Nacional de Municípios.”

[Ex, 1993/05/22]

- 11.3. ““Mas se os governos decidirem clonar apenas os melhores representantes das suas sociedades e a reprodução *passar a ser autorizada* apenas nesses moldes, isso não será uma coisa horrível? [...]”

[CH, pp. 78-79]

- 12.1. “[...]. Nos anos 60, deixaram de ser escolas puramente vocacionais-religiosas para *passarem a constituir* um sistema educativo alternativo.”

[P, 1995/11/12]

- 12.2. “Ainda não havia muito tempo que o Antunes se apoquentava por ver que andava atrasado na vida, mas mal sabia ele então que poucos dias depois deixaria de estar atrasado, para *passar a andar* ao contrário da vida.”

[NG, p. 104]

- 12.3. “O facto de, este ano, os exames deixarem de ser uma tendencial excepção para *passarem a constituir-se* como regra é apenas um dos traços distintivos do regime de acesso e ingresso que agora se inaugura.”

[P, 1996/07/05]

- 12.4. “[...].

A.T. – Claro. Deixa-se de observar para *passar a ser observado*. Deixamos de ser o guardador de segredos, com a compulsão de revelar esses segredos de maneira subversiva. [...]”

[Ex, 1996/11/09]

- 12.5. “Como em todas as situações em que é a fé que mobiliza, os actos deixavam de ter valor próprio, para *passarem a ser avaliados* consoante as convicções em nome das quais se proclamava que eram praticados.”

[V211 (1997/04/03 a 09), p. 34]

- 13.1. “Por via de mais uma mexida na hora legal, às 2 h 00 do dia 28, os relógios deverão ser adiantados 60 minutos, *passando a marcar* 3 h 00.”

[P, 1993/03/27]

- 13.2. “[...]. Alguns dias depois foi operado, *passando* então *a queixar-se* de fortes dores no abdómen.”

[CP, 1993/05/21]

13.3. “Em 1937, fugindo ao nazismo, refugiou-se na Nova Zelândia, onde ensinou na Universidade Canterbury de Christchurch. Em 1945 mudou-se para Inglaterra, *passando a leccionar* na London School of Economics.”

[P, 1994/09/18]

13.4. “É, em princípio, este ano que a estação espacial MIR, da Comunidade de Estados Independentes, deverá receber os seus dois últimos módulos científicos de 20 toneladas cada um, *passando a ser* o maior laboratório orbital jamais lançado para o espaço.”

[JN, 1993/02/28]

16.1. “Segundo a queixosa, terá sido a partir desse momento (tinha M. já quase 18 anos) que os dois membros do casal *se terão passado a envolver* sexualmente com ela.”

[Ex, 2003/08/02]

17.1. “Não posso dizer que nos conhecemos e amámos. Mas podia dizer que se *tinham* conhecido e *passado a andar* sempre juntos.”

[FH, p. 220]

17.2. “Além disso, *tinha passado a tratar*-nos *como* um par, o que me irritava.”

[POP, p. 148]

17.3. “Foi uma surpresa para mim saber que *tinha passado a viver* no Centro,”

[C, p. 322]

17.4. “[...], mas deteve-o a ideia de que as probabilidades de que o telefone dela estivesse sob escuta *tinham passado a ser*, da noite para a manhã, de cem em cem.”

[EL, p. 293]

17.5. “Tudo isto custava muito dinheiro, naturalmente, mas o negócio continuava a valer a pena, agora que os adicionais e os serviços extras *tinham passado a constituir* o grosso da factura.”

[IM, p. 74]

18.1. “Já se tem apresentado a história do idioma inglês como se ele tivesse retornado ao caos com a chegada dos normandos, que *teriam passado a jogar* peteca com a tradição lingüística anglo-saxónica.”

[...] ⁶

⁶ Ocorrência colhida em Sapir, E. (1980). *A Linguagem. Introdução ao Estudo da Fala* (trad. port. de *Language. An Introduction to the Study of Speech* por J. Mattoso Câmara Jr.). São Paulo: Editora Perspectiva S.A., p. 160.

- 18.2. “Acrescenta, porém, que, ainda nesse mesmo ano, a própria Celina lhe solicitaria que voltasse, porque o marido *teria passado a ter* um relacionamento difícil com a família, devido à sua fixação na ex-aluna.”

[Ex, 2003/08/02]

- 19.1. “Talvez por isso, o maior dos nossos ilusionistas, Luís de Matos, *tenha passado a escoltar* socialmente a modelo Evelina Pereira, ocupando um lugar que era desempenhado pelo estilista Miguel Vieira.”

[Ex., 1999/02/06]

- 19.2. “É possível que mais tarde eu tenha procurado o olhar dela no olhar de outras mulheres. Ou que ela *tenha passado a ser* também, sob outra forma, o meu amor ausente.”

[Al, p. 174]

- 19.3. “O facto de o Governo ter facilitado as transferências de créditos entre bancos não significa que, na realidade, tudo *tenha passado a ser* simples.”

[Ex, 1999/06/19]

- 19.4. “É muito natural que os austríacos, mesmo os que não estão com Haider, *tenham passado a nutrir* o mais profundo desprezo pelos Governos que assim se envolveram nesta caça às bruxas de figurino neo-estalinista.”

[Ex, 2000/09/30]

- 20.1. “De repente, dentro da nave, tudo o que flutuava é impelido contra o solo. Para um observador no interior da cabina tudo se passa como se uma força gravitacional *tivesse passado a actuar*. A gravidade e o movimento uniformemente acelerado são indistinguíveis para tal observador.”

[Ex, 1997/11/22]

- 20.2. “[...], embora nos últimos tempos *tivesse passado a ver* o seu nome no genérico dos filmes em que participava, nem por isso deixara de pertencer à legião dos considerados inferiores, subalternos e acessórios, [...]”

[HD, p. 132]

- 20.3. “[...]. Como se os interesses de um e de outro, historicamente contrários e não raro incompatíveis, *tivessem passado a coincidir* de repente.”

[Ex, 2003/03/29]

- 23.1. “Os seres humanos têm dentes alinhados com a testa, e não salientes, o que deve resultar de *terem passado a apanhar* os alimentos com as mãos, e já não com os dentes.”

[P, 1995/01/29]

- 23.2. “Cavaco recusou comparecer, mas Soares aceitou o convite. O programa chama-se **Esta Semana** e é apresentado por Margarida Marante na SIC. Conversa uns meses depois de o nosso ex *ter passado a sê-lo*, e três dias antes de começar a dar aulas na Universidade de Coimbra.”

[Ex, 1996/10/19]

- 23.3. “– Como estás, Josip Manuelovitch? Quero felicitar-te por *teres passado a ser* o treinador do teu partido.”

[Ex, 1999/05/08]

- 23.4. “Meus Caros Mário e Diogo

Escrevo a ambos a mesma carta, pois presumo *terem passado a andar* todo o santo dia *de braço dado*.”

[Ex, 2003/01/18]

- 24.1. “Ou melhor: que passara a ser alguém, uma vez que a cobiça pública o tomara de ponta. E, *tendo passado a ser* alguém, era necessário que justificasse o alarido, o destaque, a expectativa.”

[RT, p. 151]

- 24.2. “Ao longo dos séculos, porém, embora a língua se tenha ido modificando sob o ponto de vista fonético, a antiga grafia grega foi conservada, *tendo* as palavras *passado a pronunciar-se*, contudo, de uma forma bastante diversa daquela que tinham de início.”

[...] ⁷

- 24.3. “Mais tarde foi salvo da decadência através da aquisição pela Câmara, *tendo* a partir daí *passado a albergar* uma programação cultural regular.”

[Ex, 1997/08/02]

Fontes do corpus

Textos literários

Andresen, Sophia de Mello Breyner

(²⁶1995) *A menina do mar*. Porto: Livraria Figueirinhas [¹1958].

(1989) *A noite de Natal*. Porto: Livraria Figueirinhas [¹1960].

Campos, Fernando

(¹¹1999) *A Casa do Pó*. Lisboa: Difel [¹1986].

Castilho, Paulo

⁷ Ocorrência colhida em Walter, H. (1996). *A Aventura das Línguas do Ocidente* (trad. port. de *L'Aventure des Langues en Occident* por Manuel Ramos). Lisboa: Terramar, p. 36.

- (1993) *Sinais Exteriores*. Lisboa: Contexto.
 (2000) *Por Outras Palavras*. Lisboa: Contexto.
 Castro, Ferreira de
 (131990) *Terra Fria*. Lisboa: Guimarães Editores, Lda. [1934].
 Correia, Clara Pinto
 (1999) *Clones Humanos – a nossa autobiografia colectiva*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
 Cruz, Bento da
 (1992) *Planalto de Gostofrio*. Lisboa: Editorial Notícias [1982].
 Mónica, Maria Filomena
 (1993) *Visitas ao Poder*. Lisboa: Quetzal Editores.
 Namora, Fernando
 (91993) *O Rio Triste*. Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda. [1982].
 Redol, Alves
 (171989) *Gaibéus*. Lisboa: Editorial Caminho, SA [1939].
 Saramago, José
 (2005) *As Intermitências da Morte*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
 (2004) *Ensaio sobre a Lucidez*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
 (2002) *O Homem Duplicado*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
 (2000) *A Caverna*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
 (121998) *Levantado do Chão*. Lisboa: Editorial Caminho, SA [1980].
 (1995) *Ensaio sobre a Cegueira*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
 Tojal, Altino do
 (1989) *Os Putos* (edição comemorativa do 25.º aniversário: 1964–1989). Odivelas: Europress [1964].

Imprensa escrita

- Expresso* (semanário), Lisboa
Público (diário), edição Porto
 Siglas (das fontes do *corpus*)
CA Caverna, José Saramago
CH Clones Humanos, Clara Pinto Correia
Cpó A Casa do Pó, Fernando Campos
EC Ensaio sobre a Cegueira, José Saramago
EL Ensaio sobre a Lucidez, José Saramago
Ex Expresso (semanário), Lisboa
G Gaibéus, Alves Redol
HD O Homem Duplicado, José Saramago

IM As Intermittências da Morte, José Saramago
LC Levantado do Chão, José Saramago
MM A menina do mar, Sophia de Mello Breyner Andresen
NN A noite de Natal, Sophia de Mello Breyner Andresen
P Público (diário), edição Porto
PG Planalto de Gostofrio, Bento da Cruz
POP Por Outras Palavras, Paulo Castilho
Putos Os Putos, Altino do Tojal
RT O Rio Triste, Fernando Namora
SE Sinais Exteriores, Paulo Castilho
TF Terra Fria, Ferreira de Castro
VP Visitas ao Poder, Maria Filomena Mónica

A interação escrita no quotidiano: da compulsão à onnipresença nas redes digitais

ISABEL ROBOREDO SEARA

Universidade Aberta / Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa

La fin du XX siècle ne scellera pas la mort de l'écrit
Jacques Anis

1. Considerações iniciais

Desde tempos imemoráveis, o ser humano sente-se fascinado pela complexidade da linguagem, questionando os mecanismos subjacentes à aquisição e ao desenvolvimento, indagando soluções para a interpretação, ensaiando perceber a sua génese e a sua evolução.

Esta reflexão linguística é ainda mais pertinente na era digital em que vivemos.

A democratização da escrita é um dos maiores trunfos para o desenvolvimento sociocultural deste milénio

A escrita mudou. Hoje podemos dizer que é volátil, heterogénea.

Menos diferenciada do código oral, cada vez mais visual, progressivamente associada a mensagens não verbais (como imagens e sons), mais próxima do universo tecnocientífico, a escrita *des-sacralizou-se* (Anis, 1998, p. 7).

Fascinante, mas profundamente inquietante, o mundo da escrita digital representa um avanço prodigioso, colocando paradoxal e concomitantemente problemas vários, de ordem linguística, sociológica e cultural.

É importante refletir sobre o desenvolvimento da comunicação eletrónica, identificar as especificidades dessa comunicação: escrita própria de uma comunicação imediata, síncrona ou quasi-síncrona, caracterizada por um grau elevado de interatividade, com fortes influências de oralidade.

A reflexão sobre novas formas de comunicação eletrônica poderá contribuir para compreender a importância da introdução precoce dos suportes eletrônicos de comunicação e, posteriormente, fomentar a apropriação correta e progressiva de formas diferentes de organização da linguagem escrita, incentivando e estimulando a “escrita em interação”.

No campo das ciências da linguagem, muitos são os estudos que têm surgido sobre as características da comunicação mediada por computador.

A designação “comunicação eletrônica” engloba diferentes formas de comunicação (*vide* quadro). Trata-se de interações em que as mensagens escritas, libertas dos seus suportes e ferramentas tradicionais, graças à codificação numérica, são veiculadas e transmitidas através de redes telemáticas.

Contraria-se, pois, a ilusão de que o género epistolar teria entrado em decadência na segunda metade do século XX até aos anos noventa, anos estes marcados pelo aparecimento das mensagens eletrônicas. Com efeito, inicialmente destinadas a uma utilização profissional em ambiente científico e académico, as mensagens eletrônicas rapidamente ultrapassaram este ambiente socioprofissional para se tornarem, na atualidade, em um dos serviços mais difundidos e mais utilizados na rede internet.

Não obstante a sua dimensão de prática quotidiana, cada vez mais difundida e diversificada, são poucos os estudos teóricos que, neste âmbito, abordem questões linguístico-discursivas.

Com a invasão, pelos meios eletrônicos, do nosso quotidiano, criou-se uma nova dinâmica nas relações comunicativas, o que induz a pensar a noção de **interatividade** como um conceito que, apesar de pleonástico, está indelevelmente associado ao de comunicação (Mabillot, 2003).

É importante reter que o que torna o *medium* interativo não é a velocidade do contacto, nem a densidade da arborescência, nem a complexidade dos seus algoritmos, mas sim a capacidade de produzir, fomentar e estimular a comunicação.

David Crystal, na abertura da sua obra mais recente *Language and the Internet*, apresenta três curtas interrogações¹ que espelham as inquietações mais generalizadas que a Internet suscita: a primeira reporta-se ao medo constante de que a Internet promova o fim da diversidade linguística, impondo o totalitarismo anglo-saxónico; a segunda reflete a preocupação com a crescente proliferação de novas fórmulas aqui designadas de indelicadeza e a terceira reconhece o impacto negativo deste tipo de comunicação sobre a norma linguística. É comum encontrar, na literatura sobre esta temática, o reconhecimento dos benefícios tecnológicos trazidos pelo surgimento e expansão da rede, a constatação das

¹ Eis as interrogações de Crystal: 1. *Supondrá Internet, un campo dominado por el inglés, el fin de otras lenguas?* 2. *Un e-mail silencioso: los sussuradores del telefono móvil.* 3. *Un pleogro de primer orden para la humanidad.*

potencialidades comunicativas e sociais que esta despoleta. Todavia, logo após estes dois louvores comedidos, expressam-se sempre muitas reticências, que vão, desde o direito à privacidade, à segurança, à propriedade intelectual (dúvidas estas, expostas sobretudo por sociólogos e juristas), até aos fantasmas e aos maus presságios decorrentes da progressiva dificuldade na correção da escrita que, segundo muitos, conduzirá rapidamente à degradação do sistema linguístico.

Crystal explica serenamente que estes temores que acompanham o nascimento de uma nova tecnologia de comunicação não são, de todo, novos. Já no século XV, a chegada da imprensa foi considerada pela Igreja como uma invenção de Satanás, dado que a hierarquia eclesiástica receava que a difusão das ideias censuradas provocasse uma rutura na ordem social. Sensivelmente quatrocentos anos mais tarde, as mesmas reservas foram colocadas à chegada do telégrafo, do telefone e das tecnologias de radiodifusão: o telégrafo destruiria a família e fomentaria o crime, o telefone iria aniquilar os elos sociais e a radiodifusão seria a voz e o veículo da propaganda política subversiva².

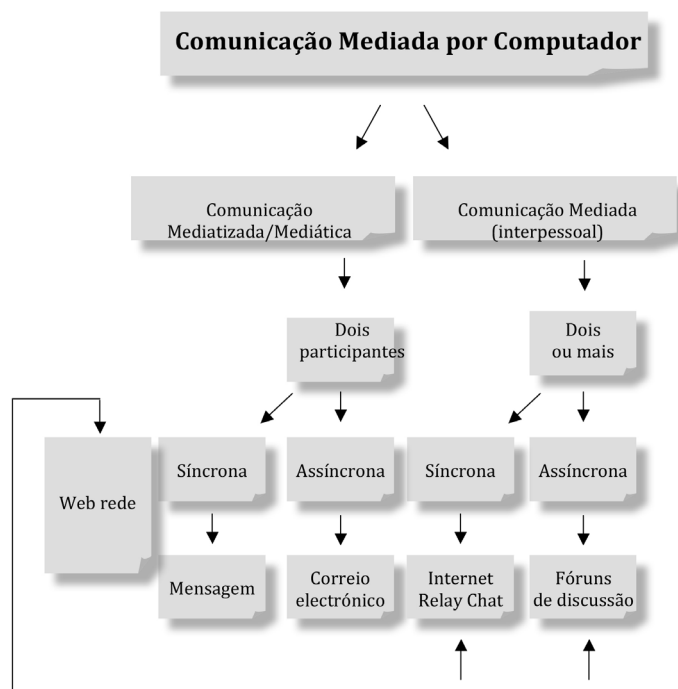
Neste último decénio, é possível fixar alguns marcos de referência na evolução da escrita digital, partindo da observação desta prática do quotidiano. *A priori*, a perspectiva de poder contactar com um ou vários interlocutores através de uma operação simples apenas apresenta vantagens. Basta contrastar a simplificação, a eficácia e a eficiência que esta técnica de transmissão e difusão permite relativamente a tecnologias anteriores como o fax ou o telefone. No entanto, uma das primeiras consequências é o número considerável de mensagens eletrónicas que são enviadas e recebidas no quotidiano e que despoletam um sentimento de sobrecarga, de excesso, ou seja, desencadeiam a impressão de se estar imerso num fluxo imenso de comunicação que constantemente acelera, nos invade e nos domina. E, na história mais recente das novas tecnologias, surgem as manifestações de resistência, revelando mecanismos de defesa pelos quais muitos interlocutores já selecionam as mensagens que recebem, lendo-as apenas quando conhecem ou identificam a fonte emissora. Com efeito, atualmente há um elevado número de mensagens eletrónicas que não são lidas e que são automaticamente apagadas.

A revolução provocada pelo sucesso meteórico da comunicação eletrónica assume, segundo Lucien Rapp (1998, pp. 3-5), duas vertentes: a revolução quantitativa, dado serem diariamente trocados cinco biliões de mensagens de correio eletrónico e simultaneamente uma revolução qualitativa. A expansão da comunicação eletrónica altera significativamente as formas quotidianas de relacionamento: a comunicação é mais intensa (escrevemos mais mensagens eletrónicas do que cartas), é mais direta

² Estes paralelismos constam da obra de Tom Standage, *The Victorian Internet*, New Haven, Phoenix Press, 1999.

(a escrita digital favorece a espontaneidade e ativa o espírito de síntese), é menos comprometedora (a forma eletrónica não veicula a solenidade epistolar nem a partilha afetiva da comunicação telefónica). Há, contudo, uma consequência, a nível sociológico, sobre a qual urge refletir: ao passo que a escrita digital se vulgarizou nas ditas sociedades ocidentais e, particularmente, em determinados estratos socio-profissionais (estudantes, comunidade científica, centros empresariais, entre outros) subsistem fortes razões que promovem e acentuam a injustiça da fratura social que opõe estas comunidades “desenvolvidas” às “infoexcluídas”.

Tornou-se um lugar comum, mas é imperioso dizê-lo: assiste-se a uma verdadeira explosão de novas formas de comunicação mediada por computador, novas formas escritas: sítios web, correio eletrónico, fóruns, *chats*, mensagens instantâneas, blogues, SMS, o que mostra que as previsões alarmistas dos anos 80 e 90 que prognosticavam o desaparecimento da escrita com a invasão dos meios tecnológicos estavam rotundamente erradas: nunca se escreveu tanto como na atualidade.



Quadro 2: adaptado de Marcoccia, 2004

A relevância da substituição das técnicas materiais de escrita, como a pena ou a caneta, pelas tecnologias de digitalização, não pode ser desprezada. Esta substituição das moléculas de tinta e papel por *bits* anuncia-se com uma declaração

polémica: grande parte dos textos escritos já não existe fisicamente, mas apenas na memória de um qualquer computador. Nobile (2000) analisa alguns aspetos, de índole sociológica, decorrentes das práticas de produção e de circulação de textos digitais e, particularmente, o papel destes nas suas relações com os utilizadores e na sua constituição como entidades de um novo espaço de sociabilidade. O autor explicita as suas fortes dúvidas iniciais, quanto ao carácter verdadeiramente inovador de todas as novas tecnologias, a partir da comparação do hipertexto com uma reedição de notas de pé de página ou com um índice analítico, da *Web* com uma forma agónica de fazer “zapping” e do correio eletrónico com a redescoberta da anciã estilística epistolar.

Colocamos, na senda de Nobile, as mesmas questões: como pode uma mesma tecnologia provocar o isolamento físico e simultaneamente uma forte interação entre os utilizadores? A ausência da presença física entre os indivíduos conectados impõe a descoberta e a validação de novos recursos linguísticos, emergindo daqui uma desconcertante surpresa: a rede brinda-nos com experiências de escrita que reatualizam uma dinâmica de comunidade semelhante às práticas da tradição oral.

Serão, pois, objetivos deste estudo:

- recensear as principais características da comunicação eletrónica;
- refletir sobre as idiosincrasias linguísticas que caracterizam a escrita em meio digital;
- (des)respeito a pelas regras ortográficas e tipográficas; presença de neologismos e de neografias: tratar-se-á de uma ciberlíngua?
- emergência de figuras de comunicação específicas (por exemplo, os *smileys*) e de outras “didascálias eletrónicas”.

2. Algumas características da comunicação eletrónica

2.1. Elevada interatividade

A comunicação eletrónica, tal como as demais inovações tecnológicas, caracteriza-se por uma eterna ambivalência que indubitavelmente acarreta ganhos e perdas. Comunicar através de uma mensagem eletrónica é uma conquista deste novo mundo virtual que se, por um lado, nos priva do contacto físico, por outro, permite-nos estar em permanente ligação e comunicação com outros, mesmo nos antípodas do planeta. A interatividade pressupõe uma ação partilhada. Para o psicanalista Émile Noël³, esta nova forma de comunicação, estabelecida

³ Citado no artigo de Inês Meneses, infracitado (Menezes, 2002a).

a partir da premissa “fica em casa e comunica com o mundo inteiro”, desliga o homem de uma dimensão social direta e dos movimentos participativos, na medida em que as relações diretas ou “cara a cara” foram substituídas por relações mediatizadas, incentivando algumas formas de individualismo. Desta forma, este autor interpreta dramaticamente este tipo de comunicação como uma forma de rejeição do outro, cuja presença só é suportável se estiver longe. “No fundo estas novas relações estabelecidas com alguém cada vez mais distante, desprovido de um olhar, alguém que não precisamos de encontrar verdadeiramente, conduzem-nos a uma solidão cada vez maior” (Menezes, 2002a).

Paradoxalmente, para os que defendem – como nós – os ganhos destas formas de comunicação a distância, este novo mundo é cada vez mais atrativo, na medida em que permite despoletar e multiplicar contactos com um elevado número de interlocutores, promove a urgência e o imediatismo da comunicação, reforça laços afetivos, altera porque intensifica as relações de proximidade⁴.

A franca acessibilidade, a rapidez, a facilidade no entrosamento eletrónico, a maior informalidade permitem incrementar novas formas de partilha de pensamentos, de reflexões e de emoções, modificando e dilatando as formas quotidianas de sociabilidade.

2.2. Hibridismo

O carácter híbrido das formas eletrónicas tem contribuído positivamente para a reflexão e para o debate sobre o *continuum* entre oral e escrito, não se limitando a estabelecer polos dicotómicos distantes e impenetráveis⁵.

A caracterização deste registo escrito interativo (“*written interactive register*” Ferrara et al. 1991) foi realizada a partir da interiorização de outras dimensões já estudadas: a partir dos modelos de D. Biber, (1988)⁶ ou de W. Chafe e J. Danielewicz (1987) foi explicado este carácter híbrido da CMC. Esta forma de comunicação exhibe marcas, quer de apagamento, quer de participação/inscrição enunciativas; procedendo à redução ou à simplificação discursivas, por um lado, não deixa de patentear uma forte densidade lexical; manifestando traços

⁴ Brenda Laurel (Laurel, 1993), estabelecendo uma aproximação entre as artes cénicas e os dispositivos informáticos, procura mostrar que a relação entre o homem e o computador não tem que ser necessariamente fria e distante.

⁵ M. Mondada, “Pour une approche analytique des pratiques cybercommunicationnelles”, <http://alsic.univfcomte.fr/Num3/mondada/default.htm>

⁶ “Biber’s series of analyses of variation across spoken and written forms of languages has shown that “linguistic variation in any language is too complex to be analysed in terms of any single dimensions” (1988, p. 22) é a conclusão de Boyd H. Davis e Jeutonne P. Brewé, no início do seu capítulo “A first look at electronic discourse”, *Electronic Discourse, Linguistic, Individuals in Virtual Space*, New York, State University of New York Press, 1997, p. 4.

de descontinuidade sintática, exhibe uma organização discursiva, planificada, recorrendo aos deícticos textuais, à anáfora e à catáfora, como na escrita epistolar mais canónica; e, privada das dimensões paralinguística, proxémica e quinésica, recorre a dispositivos alternativos para a modalização textual (truncamentos ortográficos, pontuação expressiva, artifícios tipográficos). A troca de mensagens na rede Internet releva, pois, tanto da conversação, como da comunicação escrita. Com efeito, sendo o código escrito, a temporalidade quasi-síncrona do correio eletrónico permite e estimula uma comunicação próxima da conversação face-a-face, permitindo interações comunicativas em que existe uma determinação mútua, ou seja, as fases de emissão e de receção sucedem-se, em geral, em quase simultaneidade: “Dans une conception interactive de la communication [...] les phases d’émission et de réception sont en relation de détermination mutuelle”, afirma Kerbrat-Orecchioni, havendo concomitantemente uma relação condicionante entre as intervenções iniciativa e reactiva. Segundo Luzati (1991) e Violi (1996), o modo de escrita situa-se entre o estilo oral espontâneo e o epistolar.

É interessante notar que no âmbito dos estudos em CMC encontramos frequentemente os termos de “conversação escrita” e de “escrita oralizada”.

Em suma, como afirma Jonsson, “What further consolidates the connection with spoken discourse, is the fact that the characteristics of an electronic message resemble the turn-taking that takes place in oral discussions. [...] E-mail does not conform to the traditional domains of spoken and written discourse, but constantly transgresses the limits between the two. Therefore, e-mail must be said to create its own domain of discourse in the history of communication” (Jonsson, 1997a, cap. 2).

2.3. Efemeridade

Serão as formas escritas digitais forma assíncronas, instantâneas, descartáveis, efémeras?

Debrucemo-nos, por isso, sobre a reflexão de um teólogo que, a propósito da necessidade de repensar o tempo litúrgico do Advento e a importância da espera como expectativa não ansiosa e como atitude de disponibilidade em relação ao outro, afirma: “Vivemos numa cultura que faz do tempo um adversário e, simultaneamente, nos escraviza totalmente a ele. O tempo é o inimigo que tentamos enganar, ultrapassar, dominar em correria desenfreada contra ele, com a ilusão de que lhe poderemos passar à frente e controlá-lo. [...] “Perder tempo” é o grande anátema com que nos culpabilizamos sem misericórdia” (Rico, 2001, p. 977).

Não será, pois, suficiente constatar, como, de resto, afirma William Mitchell (1995), que a rede Internet é antiespacial e que nega a geometria (“*negates geometry*”), na medida em que o endereço eletrónico não é, na realidade, um endereço físico, e que o correio eletrónico, enviado, pode ser lido em qualquer lugar do mundo, o que faz com que não haja uma absoluta relação entre a localização real do destinatário no espaço e o endereço para o qual lhe é transmitida a mensagem. Importa, sobretudo, explicar que para além da negação espacial, urge conceber e sustentar, como defende Virilio (1997), a nova noção de temporalidade. Para Virilio, a conquista espacial teve efeitos tão profundos na forma de percepção do espaço como a descoberta da perspetiva no Renascimento, impondo esta, na época, o reinado da gravitação, ao passo que, hoje, aquela permite a livre deslocação, abolindo a noção de horizonte, próximo ou longínquo.

Esta transformação do espaço real despoleta a transformação do tempo, “a mutação do *tempo real* em *presente perpétuo*” (Melançon, 1996, p. 26).

No caso da comunicação digital, mesmo tratando-se de uma comunicação diferida, a temporalidade é modificada a partir da ilusão da sincronia que decorre da possibilidade de receção quase imediata. Esta ambivalência tem consequências não só a nível da escrita da mensagem, como no âmbito do pacto da interação. Pressupondo uma receção temporalmente próxima, o presente da narração avizinha-se do presente da leitura, suprimindo a projecção no futuro, axiomática na correspondência tradicional⁷. No caso de uma correspondência eletrónica frequente e intensa instauram-se, como veremos, formas similares às formas dialogais, esvaziando-se, então, as categorias de abertura e de fecho.

2.4. Informalidade

A ruptura que o digital traz à escrita apresenta-se, pois, como sendo a sua própria libertação relativamente ao dispositivo fixo e rígido. Para Pierre Lévy⁸, o novo dispositivo determina uma escrita diferente, descentrada e heterogénea.

Maria Augusta Babo, *A escrita e os seus dispositivos*,
<http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/resources/mbabo-esc.htm>

A digitalização elimina todas as fronteiras que se relacionam com o suporte físico da escrita e ao suprimir as diferenças materiais reduz, na sua essência, a escrita e a leitura à superfície do ecrã, pese embora, se considere sempre válida a hipótese da impressão em formato papel.

⁷ Cf. Nadia Ivanova, “Courrier électronique: renaissance du genre épistolaire?”, <http://perso.wanadoo.fr/greenadine/mailomanie/expose1.html>, em 12.09.2004

⁸ Pierre Lévy, *Qu'est-ce que le virtuel*, Paris, Éditions La Découverte, 1998, na tradução portuguesa *O que é o virtual*?, Coimbra, Quarteto, 2001.

A compreensão do potencial de toda a tecnologia digital, a percepção da potência latente e crescente da interatividade, traduz-se numa mudança de perspectiva, que leva à constatação de que o meio interativo condiciona o carácter de informalidade da interação. Esta informalidade crescente utilizada na comunicação mediada por computador é vista por muitos como a recuperação daquilo que é direto, pessoal, da participação individual, da expressão emocional.

Muitos observadores contrastam esta crescente informalidade, esta nova oralidade com a comunicação mais formal, mais erudita e mais distante e encaram a CMC como uma forma de humanização e personalização das interações.

Como afirma Maria Augusta Babo, “na verdade, podemos detetar em todo este processo coexistências anacrónicas do modelo tipográfico, fechado, sequencial, no modelo digital, aberto, ininterrupto, e vice-versa. É que os modos de apropriação da escrita não são unicamente definidos pelos dispositivos de mediação de que dependem, o que favorece a existência de produtos híbridos que, servindo-se muito embora dos novos dispositivos, têm como modelo (espectral) os seus predecessores”. [...] A instantaneidade e a constante atualização do texto abole na escrita essa poética da rasura de que falaram, entre outros, Blanchot, e a que Derrida também alude quando afirma: “o texto fica instantaneamente objetivado e transmissível, pronto para publicação, ele é quase público e ‘pronto a sair’ desde o momento da sua inscrição”.

2.5. Carácter espectral: identidades reais ou fictícias?

L’anonymat que permet la communication sur Internet ne serait-il pas un aphrodisiaque?⁹

A identidade dos participantes em interações eletrónicas reduz-se ao endereço eletrónico, podendo, em algumas situações comunicativas transformar-se numa identidade fictícia. O uso de pseudónimos, de *nick names*, é muito frequente na rede Internet e instituiu-se mesmo como regra em algumas formas de comunicação.

Apropriando-nos da expressão de Mucchieli (1995, p. 60) podemos afirmar que o utilizador da Internet é um “indivíduo espectral. A criação de identidades e de papéis sociais fictícios por via do anonimato acontece mais frequentemente nas linhas de “*chat*” ou nos fóruns *on-line*, em que as identidades se escondem, se negociam e se multiplicam.

Com efeito, a comunicação eletrónica permite desenvolver estratégias de aproximação para satisfazer necessidades de contacto e de relação, longe da

⁹ Walter Goodman, *On the Information Highway*, apud Cécile Moulard, *Mail Connexion, La Conversation Planétaire*, La Laume, Au Diable Vauvert, p. 95.

exposição do *Eu*, evitando os momentos de ansiedade criados por situações reais e concretas. Anulando os condicionamentos sociais que habitualmente constituem obstáculos à comunicação, os utilizadores encontram outra forma de satisfazer a necessidade de sociabilização. E a troca eletrónica pode tornar-se espaço social, em que se desenvolvem relações interpessoais concretas e onde, apesar de não haver nem contacto visual, nem proximidade física, se estabelecem laços fortes, carregados de afetividade. Atrás de um computador, é, pois, possível, manipular traços ocultos da personalidade, exibir características diferentes daquelas que se manifestam no dia-a-dia ou expressar tendências habitualmente reprimidas: em suma, é possível apagar defeitos, evidenciando virtudes.

A opção pelo envio de uma mensagem eletrónica, em detrimento de um telefonema, por exemplo, conduz também à reflexão sobre que condicionantes inibem determinadas formulações. Assim Inês Menezes questiona-se: “De que modo os tempos diferidos de resposta permitem refletir sobre a resposta certa. Até que ponto a timidez recua e o prazer da escrita se pode tornar contagiante?” (Menezes, 2002b, pp. 12-13). Estas são considerações idênticas às que Eduardo Prado Coelho tece sobre o fenómeno próximo, e também recente, do SMS (Prado Coelho, 2002), dúvidas essas que são igual e absolutamente válidas e pertinentes para a compreensão, na sua diversidade, do “carácter espectral” das trocas eletrónicas.

2.6. Carácter interdialógico

A presença de “turnos de fala”, comuns na conversação face-a-face, pode ser simulada nas mensagens eletrónicas através do uso intercalado de expressões reativas após a citação ou a transcrição das iniciativas correspondentes. Esta possibilidade interdialógica do correio eletrónico justifica-se pela necessidade de retomar o discurso antecedente do interlocutor, podendo ser efetivada, quer pela retoma *ipsis verbis* do mesmo, quer pela paráfrase.

É importante assinalar que, longe de ser apenas um mecanismo complementar ou acessório, o correio eletrónico e a sua decorrente e fácil acessibilidade modificam as relações sociais e socioprofissionais, multiplicando os níveis e tipos de comunicação e desvanecendo as barreiras hierárquicas.

2.7. Paradoxo da solidão interativa

Os artigos de opinião sobre o mundo poderoso das novas comunicações eletrónicas revelam que existem variadíssimos perigos: os perigos reais que decorrem de uma visão “apocalíptica” da sociedade, em que as pessoas são vistas como seres passivos, moldados pelos “*mass media*” e vulneráveis às suas ameaças

– parece-nos uma visão muito redutora e pessimista; e os perigos emergentes que decorrem de novos comportamentos e que têm sido objeto de estudo por parte dos sociólogos. Há uma corrente na atual psicologia que considera que a mediatização da comunicação conduz a uma multiplicação das interações, facto que, ao invés de aumentar a comunicação, conduz a uma sociedade de indivíduos mais isolados. Instala-se um círculo vicioso de comunicações, revelador de uma solidão cada vez mais acentuada, e quanto mais as pessoas recorrem a estas pseudo comunicações, mais se esvaziam. O perigo da solidão, do isolamento do cibernauta deve ser desmistificado, na medida em que a comunicação eletrónica é – e defendemos, numa perspetiva otimista, que deve ser assim encarada – um meio de sociabilização das pessoas. Os estudos indicam que grande parte dos contactos eletrónicos que se desenrolam em IRC (sistema de conversação em tempo real) e na mensagem eletrónica é efetuada entre pessoas com quem já se mantinham elos relacionais. O conhecimento prévio não é uma condição necessária para a interação e, pelo contrário, uma das razões invocadas para o estabelecimento destas trocas eletrónicas é a possibilidade de contacto com pessoas desconhecidas e, sobretudo, espacialmente distantes. Ora, não partilhando o mesmo quadro espaço-temporal e não possuindo laços de familiaridade pré-construídos, a interação constrói-se espontaneamente a partir do que Goffman designou por “*small talks*”: “ce sont des sujets de conversation qui peuvent légitimement être proposées par des personnes de status très différents sans porter préjudice à la distance sociale qui les sépare et en mettant tout le monde d'accord” (1998, p. 105).

Será também interessante questionar e compreender como a distância e o afastamento, que subjazem à escrita digital podem criar e despoletar um espaço de intimidade e de proximidade nas relações, sendo terreno propício a fenómenos de confissão e de expressão de sentimentos habitualmente reprimidos.

2.8. Dinâmica da sequencialidade

A sequencialidade não se reporta apenas à sucessão temporal das mensagens, configurando preferencialmente a organização discursiva, na medida em que a mensagem resposta pode ser construída incorporando segmentos da primeira e exibindo partes da mensagem inicial, reescrevendo, com base nas escolhas segmentais efetuadas, a mensagem resposta.

A prática de resposta, através da inserção de parágrafos citados do texto do remetente, é habitualmente usada em interações eletrónicas em contextos profissionais precisos, através da citação e da retoma, seguindo-se o comentário através de uma abertura iniciada por estes diacríticos <> e, quanto mais extensos

forem os fragmentos textuais, mais provável se torna esta forma de resposta. Esta opção, denominada por “*framing*”, decorre da facilidade com que se pode seleccionar, cortar e colar partes da mensagem original e realça a marcação enfática do texto origem. Segundo Anis (2002, p. 141) esta prática de marcação tem vantagens e debilidades, na medida em que, se por um lado, permite a resposta a uma série de questões de uma forma rápida e concisa, facilita a ordenação por tópicos e possibilita, de forma estratégica e sistemática, a recapitulação; por outro, induz o perigo decorrente da citação constante e da descontextualização dos fragmentos transcritos. Surgem, ainda, frequentemente na escrita eletrónica textos fisicamente adjacentes, mas semanticamente não relacionados, situação que dificilmente ocorreria na escrita tradicional em que as leis da organização lógica, da progressão, da coesão e da coerência discursivas não autorizariam tal prática.

2.9. Desmaterialização textual: texto instável, maleável, mutável

Ora, a desmaterialização da escrita não se resume a uma simples mudança de suporte, mas torna-se o próprio questionamento da escrita enquanto gesto, rasto de um corpo.

Maria Augusta Babo, *A escrita e os seus dispositivos*,
<http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/resources/mbabo-esc.htm>

O carácter indeterminado, intrínseco, virtual, efervescente, contingente, da multiplicidade desta escrita conduz a uma ampla reflexão. Não é o fim da linguagem escrita. Acontece é que a linguagem escrita não é mais o alto templo da sociedade ocidental com os atributos de frases bem feitas, correção gramatical e ortográfica. Tornou-se “oralizada”, quando se visualiza no ecrã. A escrita digital adota um estilo de informalidade. Indubitavelmente, o meio eletrónico está a provocar uma revolução nas culturas e nas civilizações: anuncia-se uma revolução cada vez mais vertiginosa. O tempo, o espaço e a identidade são contínua e profundamente reformulados. Passar do domínio tipográfico para a escrita digital implica uma mudança em relação à teoria, na medida em que verificamos que entre esta e a realidade existe simultaneamente continuidade e separação. Não devemos considerar as mudanças de paradigma em termos de extermínio, do género: “Isto destrói aquilo”.

É preciso pensar em transformação, porque aquilo que continua a ser verdadeiro é que qualquer paradigma prévio deixa sempre as suas marcas, difundindo-se no paradigma seguinte. Entre o pós-modernismo afirmativo ou celebratório e o pós-modernismo crítico ou de oposição, há, de facto, fronteiras, hibridismo e mediações várias. Há cerca de trinta anos, Marshall MacLuhan afirmava que o conteúdo de qualquer *medium* é precisamente o antigo *medium*, que ele substituiu.

A Galáxia de Gutenberg não é substituída por um mundo em que os *media* visuais e auditivos prevalecem, sendo usados para armazenar conhecimento, comunicação ou troca de pensamento. Aquilo que podemos ver não é de modo nenhum o desaparecimento da palavra escrita, mas o contrário: uma explosão de escrita (Cf. <<http://www.triplov.com/hipert/introd.htm>>).

A escrita digital abrange uma grande variedade de práticas de escrita, nomeadamente processamento de texto, hipertexto, correio eletrónico, interações eletrónicas síncronas e inclusivamente o fenómeno dos blogues. Em cada um destes casos, o computador medeia a relação autor/leitor, alterando as condições básicas da enunciação e receção do sentido. A escrita digital prolonga a tendência iniciada com o manuscrito e a imprensa, mas também subverte a cultura da imprensa. A revolução do nosso presente é, incontestavelmente, maior do que a de Gutenberg. Não altera apenas a técnica de reprodução do texto, mas altera também as estruturas e as próprias formas do suporte que o comunica aos leitores: “Com o ecrã, substituto do códex, a transformação é mais radical, visto que são os modos de organização, de estruturação, de consulta do suporte da escrita que são alterados. Uma revolução deste género requer portanto outros termos de comparação”. No caso do processamento do texto, a facilidade em alterar a escrita digital - a imaterialidade dos signos no ecrã em comparação com a tinta sobre a página - desloca o texto de um registo de fixação para um de volatilidade.

Na escrita eletrónica, cada mensagem no ecrã do computador contém elementos interativos inseridos - um ícone, uma palavra ou frase, ou um significado oculto que o leitor descobre, um ficheiro anexado. Ao premir o cursor, que apela a um elemento interativo, surge outro anexo, outro bloco de texto, que, por seu turno, tem outros elos que dele partem. O texto não existe como páginas enquadradas numa sequência linear, mas sim como uma rede de ecrãs que o interlocutor ativa a seu bel-prazer. A noção de dispositivo convém aqui perfeitamente para designar a matriz da significância, como equivalente do termo enunciação.

A prática eletrónica interrompe esta irreversibilidade mediante um procedimento tecnológico em forma de nós hipertextuais que possibilitam trajetórias “multilineares” de significado. Esta escrita é, antes de mais, uma forma visual. Encerra uma dimensão geométrica que permite ao interlocutor assumir o controlo do processo da leitura e da escrita e que permite evidenciar esta desmaterialização textual que confere ao texto eletrónico este carácter instável, maleável e mutável.

2.10. Conexidade

Tal como no correio tradicional muitas vezes se concatenavam recortes, pequenos textos, flores secas, pequenas gravuras, pagelas ou brochuras aos textos epistolares, propriamente ditos, as interações eletrónicas apresentam a mesma potencialidade, residindo aqui a sua superioridade relativamente aos outros meios de comunicação. A possibilidade de anexação de documentos (textos, desenhos, tabelas, fotografias, etc.), a capacidade de os guardar, compilar, explorar, emendar e reenviar ou simplesmente guardar - qual arquivo ou repositório - é outra das características do correio eletrónico.

A presença de textos ou fragmentos discursivos de textos de outrem pode ser analisada igualmente em termos da intertextualidade. Trata-se de uma nova forma de conexidade, em que o emissor se permite efetuar a partilha de informação, obedecendo ao princípio da transmissão dos dados virtuais que estipula que não se deve perder a informação que se quer transmitir aos outros e que esta se deve transmitir integralmente. Ora, a comunicação virtual permite ceder, passar a informação anexa a vários interlocutores, sem risco de perda. Para Ivanova (1999, p. 21), estas novas formas de intertextualidade, como a alusão, a citação e mesmo o plágio (fenómeno recorrentemente avaliado na Internet) encontram-se fortemente representadas na escrita eletrónica.

2.11. Evanescência eletrónica e/ou ilusão da sincronia

A transmissão das mensagens, ao contrário do epistolar tradicional que demorava meses, dias ou horas, dependendo dos procedimentos de envio, da maior ou menor distância e da diligência dos serviços de distribuição, faz-se em frações de segundo, permitindo uma comunicação quase instantânea, em tempo real. A velocidade, a espontaneidade e a impulsividade concorrem para uma menor maturação textual, como anteriormente assinalámos. Permite anular distâncias e diferenças de fusos horários pois, não impondo a presença concomitante dos dois correspondentes e garantindo a confidencialidade das suas mensagens, torna-se no veículo por excelência, da comunicação internacional, inaugurando o início da comunicação permanente que não é afetada por diferenças nos locais e nos tempos de receção.

O tempo é perpetuamente indissociável da ideia de quantificação. Conta-se o tempo, constata-se a sua passagem, materializa-se. Ora, as interações eletrónicas perspetivam esta noção de tempo de uma forma diferente, orientando-se fundamentalmente para o presente, para o imediato.

A primeira constatação é a do tempo encarcerado no momento presente, marcado por uma representação constante da instantaneidade. Bonneville justifica

esta noção de “patologia do presente” como decorrente da modernidade destas vivências eletrônicas, estando associada à obsessão da quantificação do tempo, ao tormento da velocidade de transmissão, à tensão crescente de determinadas práticas sociais, de que as mensagens por telemóvel são um exemplo sintomático. Bastará refletirmos sobre a urgência das compras a distância, das reservas *online*, dos pedidos de informação pela Internet, da vertigem da espera da resposta ao *mail*, para facilmente ilustrarmos esta nova representação do tempo.

Esta característica central da representação da temporalidade assenta na obsessão que os interlocutores apresentam face ao momento atual, ao “agora”, no intervalo que se refere ao instante presente.

O tempo fica comprimido, pressionado, havendo uma supressão do “antes” e do “depois”, realçando-se, apenas, o momento presentificado. A atitude demonstrativa deste fenómeno consiste em desejar permanentemente obter resposta, deter a informação, satisfazer a vontade.

O gesto da interação eletrónica é realizado a uma tal velocidade que o utilizador ignora conscientemente os diferentes momentos que constituem as mudanças de estado. A obsessão da velocidade e da instantaneidade ultrapassa a ordem temporal normal da sociedade, revelando-se, em muitas situações, patológica.

Tradicionalmente enviar uma mensagem a alguém implicava um sucedido temporal de ações, desde escrever, a sobrescritar, a deslocar-se para enviar pelo mensageiro, pela posta ou pelo correio, retornar e aguardar.

No mundo digital, deixa de existir esta necessidade de decomposição, esta dinâmica, pois raros são os constrangimentos, permitindo enviar a mensagem a toda e qualquer pessoa, sem vivenciar, pelo menos de forma consciente, estas passagens.

Evidentemente que é fácil contradizer esta ideia de temporalidade instantânea, alegando-se que a escrita no teclado, o envio, o tempo de execução e o tempo de transmissão eletrónicos são igualmente compostos temporalmente distintos e encadeados. Todavia, este imediatismo temporal não é mensurável e o desejo permanente dos utilizadores consiste em cumprir e vivenciar o “agora”, no que o que contribui para esta ideia de evanescência eletrónica.

2.12. Dinamismo

Uma outra dimensão da comunicação eletrónica é o seu carácter dinâmico. Como afirma Thierry Leterre «ce n'est pas don un nouvel usage, c'est une amélioration du medium séculaire qu'est l'écrit»¹⁰. Este dinamismo resulta também da possibilidade de enviar mensagens a múltiplos destinatários, de

¹⁰ Thierry Leterre, entrevista concedida ao jornal *Libération*, Multimédia, décembre 1996.

forma simultânea, o que gera uma estrutura dialógica entre os interlocutores, estimulando a interatividade e favorecendo o que Moran e Hawisher (1998) designaram como a hipersociabilidade.

O dinamismo destas formas advém igualmente do estatuto de objetos no sentido informático do termo, ou seja, entidades dotadas, não somente de propriedades estáveis – linguísticas, gráficas, retóricas, etc. –, mas também de capacidades de interação com outras entidades, programas, textos, imagens, como referimos.

3. Especificidades linguístico-textuais

Os investigadores são unânimes em considerar que as novas formas escritas de comunicação, decorrentes da comunicação mediada por computador se distinguem da escrita canónica, não mediada, principalmente por três características: o (des)respeito aproximado pelas regras ortográficas e tipográficas; a presença de neologismos e de neografias, a ponto de se falar de uma “ciberlíngua”¹¹; e a emergência de figuras de comunicação específicas (por exemplo, os *smileys*) que Florence Mourlhon-Dallies e Jean-Yves Colin (1999) denominaram “didascálias electrónicas”.

Os trabalhos científicos no domínio da Comunicação Mediada por Computador e, especificamente, os que se reportam ao estudo quantitativo de idiosincrasias linguísticas em mensagens eletrónicas¹², sintetizam os resultados em seis pontos fundamentais: a) erros frequentes (tipográficos ou do tipo lexicogramatical); b) abreviações, reduções gráficas, similares ao estilo telegráfico; c) *smileys* (*emoticons*); d) formas de abertura e de fecho reduzidas ou ausentes; e) níveis de língua variáveis, mesmo num quadro potencialmente formal; f) simulação de “turnos de fala” com retoma do discurso do outro após a inserção de > .

Iremos proceder à análise de estruturas emergentes que configuram a dinâmica que caracteriza as interações eletrónicas assíncronas.

¹¹ “*Cyberlangue, cyberécriture, cyber langage, cybersolidarité, cyberamitiés, cybermonde*” são alguns dos termos que surgem na obra de Aurélie Dejond, *La Cyberlangue Française*, que explicita a nova linguagem que a autora defende ser decorrente do suporte e própria da urgência de comunicação.

¹² De entre outros, destacam-se este os trabalhos de Panckhurst, sobretudo o primeiro que, a partir de corpus de mensagens eletrónicas recolhidas junto da comunidade académica, faz o tratamento automático dos dados, sintetizando, em quadros, as percentagens de ocorrência de determinadas formas linguísticas. Cf. Rachel Panckhurst, “Analyse Linguistique du Courrier Électronique”, *Communication, Société et Internet, Actes du Colloque GRESICO* (Groupe de Recherches Société Information et Communication de l’Ouest), Université de Bretagne-Sud, 10 et 11 septembre, Paris, l’Harmattan, 1998a, pp. 48-60; Rachel Panckhurst, “Analyse linguistique assistée par ordinateur”, *Internet, Communication et langue française*, Jacques Anis (Ed.), Paris, Hermès, 1999, pp. 55-71; Naomi Baron, *Alphabet to E-mail. How written English Evolved and Where It’s Heading*, London e New York, Routledge, 2000; Jacques Anis, “Chats et usages graphiques”, *Internet, Communication et langue française*, Jacques Anis (Ed.), Paris, Hermès, 1999, pp. 71-90.

3.1. Pontuação múltipla e expressiva

O paradigma linguístico da pragmática considera que uma das limitações da escrita é a ausência da informação paralinguística, como sejam as especificidades prosódicas da fala (a entoação, o ritmo, a ênfase), na medida em que o registo escrito possui limitadíssimos recursos de pontuação para expressar estas e outras conotações do discurso oral.

Os sinais de pontuação representam características prosódicas da fala. As pausas expressas através da vírgula, do ponto final ou do ponto e vírgula e a entoação através dos pontos de exclamação e de interrogação¹³. Recorde-se, a este propósito, que, segundo Halliday (1989), os sinais de pontuação possuem três funções principais: (a) marcar fronteiras, na medida em que é necessário delimitar unidades linguísticas; (b) marcar ‘estatutos’, ou seja, não é suficiente acabar uma frase, pois é necessário explicitar a função pragmática que desempenha, como perguntar, exclamar, afirmar, etc; e (c) marcar relações, que consiste em indicar os espaços entre palavras, para isolar um aposto de outros elementos frásicos ou, por exemplo, os parêntesis para indicar a menor relevância de um conteúdo.

As alternativas de que dispõem os correspondentes eletrónicos, em interação assíncrona¹⁴, são limitadas. Para indicar a subida do tom de voz usam-se as maiúsculas. O uso específico de maiúscula na interação eletrónica pode constituir um procedimento enfático de focalização ou simplesmente significar uma amplificação do verbal.

A pontuação expressiva exprime-se através de combinações gráficas repetidas, que encerram um valor expressivo, emotivo e afetivo que se traduz na multiplicação desses sinais. A duplicação do ponto de exclamação é um procedimento muito utilizado na Comunicação Medida por Computador, como demonstram os trabalhos de Jacques Anis (1994) e Luzatti (1991). “O ponto de interrogação, tal como o ponto de exclamação, podem ser usados como recurso único para pedir mais informações, exprimir perplexidade, surpresa ou toda uma panóplia de estados de espírito” (Alves, 2004, p. 84). Atente-se nos seguintes exemplos¹⁵:

¹³ Relativamente a este tema, veja-se o capítulo “Oral e escrito”, de Inês Duarte, que consta do manual *Língua Portuguesa Instrumentos de Análise*, Lisboa, Universidade Aberta, 2000.

¹⁴ Os mecanismos em interação síncrona, sobretudo, nos novos canais de comunicação de jovens, MSN e Hi5, são assaz diferentes do que aqui descrevemos e merecem uma investigação aprofundada. Nesse sentido, tentámos lançar algumas pistas ao empreender essa investigação no estudo que apresentámos recentemente no XXII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística, realizado 2 a 4 de Outubro de 2006, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra: “*Mekie. É d+ pa mim qd as xs tcl cm o ppl!* – para o estudo das interações eletrónicas síncronas: uma tensão entre omnipresença e abandono” (a publicar nas *Actas do Encontro*).

¹⁵ Os exemplos de mensagens, que a seguir facultamos, foram extraídos de *corpora* eletrónicos que gentilmente nos foram facultados por alguns intelectuais e escritores portugueses contemporâneos que lidam com este

- IE-1 LINDUUU! Manda + poemas assim que eu fico fascinado! (15.01.2016)
 IE-2 Tencionas aparecer para jantar????? Ou será que te vais sumir para parte incerta????? (10.07.2016)
 IE-3 Não consigo adjectivá-los: sufocantes? contagiantes? apoteóticos?(13.05.2016)
 IE-4 O que te envio é um delírio!!!! Dará para aproveitar alguma coisa???? (17.08.2016)
 IE-5 ????????? E aquele encontro com ***??? Deixamos cair???? (3.04.2016)
 IE-6 A que horas chegas??? A q horas tens comboio na segunda???? Se puderes diz-me qualquer coisa, para podermos fazer um programa mais cultural!!!! (7.04.2016)

O uso repetido de sinais de pontuação, a marcação de palavras ou de fragmentos de texto, através do uso de asteriscos e da digitação de maiúsculas, sugerem que entre os utilizadores do correio eletrónico se tornou já convencional interpretar o uso destes recursos como sinónimo da ocorrência de alterações entoacionais e prosódicas. Como demonstram os trabalhos de Lundstrom (1995) e de Jonsson (1997b), a inclusão de traços fonéticos e prosódicos no texto da comunicação eletrónica síncrona cumpre duas necessidades do processo comunicativo: primeiramente, trata-se de um mecanismo de economia de escrita, com a decorrente aceleração do processo de produção e de descodificação das mensagens. Concomitantemente, trata-se de um dispositivo de contextualização afectiva dos enunciados, simulando-se, à base de opções sintáticas e semânticas, os padrões entoacionais dos diálogos orais.

Por vezes, estas interações patenteiam igualmente um relaxamento ou mesmo um abandono dos sinais de pontuação, que se pode explicar pela brevidade dos turnos de escrita.

As reticências que se utilizam reiteradamente neste tipo de interação traduzem, não só a suspensão e a hesitação discursivas, mas sobretudo, tendem a reproduzir os enunciados orais e os coloquialismos.

- IE-7 Por favor, inspira-te.... corta... redige como deve ser ... e melhora (14.11.2015)
 IE-8 Agora já está espreita se enviando via *email* o texto se estraga..... (12.01.2016)

suporte eletrónico no seu quotidiano. Recolhemo-lo neste estrato social e profissional de forma a que pudessemos cotejar mais fielmente com os exemplos do epistolar tradicional que ilustraram as partes antecedentes deste trabalho. Enfrentámos sérias dificuldades, ultrapassámos muitas vicissitudes que decorreram da dificuldade de muitos perceberem que não se tratava de uma intrusão, com duvidosos e intoleráveis objectivos *voyeuristas*, no campo pessoal e privado de pessoas da cultura, mas que prosseguíamos, ao invés, um sério objetivo científico. Para os que ousaram confiar-nos os seus escritos, fica registada a nossa gratidão. Por se tratar de correspondência privada e pelos motivos que decorrem da dificuldade de sigilo entre mitentes, limitamo-nos aqui a citar alguns exemplos, omitindo quer os nomes dos interlocutores, quer a referência terceiros que substituímos por *. A data que se encontra posposta é a que consta do paratexto e atesta a sua escrita recente. Surgem com numeração, precedida de IE (Interação Eletrónica).

IE-9 Se sim.....eu levo-to aí pq tá PERFEITO... (3.10.2015)

3.2. (Des)respeito das regras ortográficas e tipográficas

O relaxamento ortográfico e tipográfico que se observa neste tipo de comunicação é facilmente explicável: em primeiro lugar, pelo carácter rápido que se impõe à escrita, a postura mais descontraída que diminui a capacidade e a vontade de cuidar, controlar e emendar o texto e, sobretudo, a impossibilidade de o corrigir, depois de editado. Outro fator que se nos afigura importante, apesar de não ser habitualmente invocado, é a maior tolerância dos participantes relativamente a este tipo de questões ortográficas ou tipográficas. Desta forma, sobretudo em situação de interação informal, regista-se a condescendência, não só a estas falhas tipográficas, mas também à ausência de acentuação.

IE-10 *Kria* agradecer-te as palavras LINDAS que escreveste! (10.03.2016)

IE-11 *Hj* não pude avaliar e corresponder ao teu *pedidu...* 'manhã talvez! (8.9.2015)

IE-12 Ainda bem k *ta* na hora de estarem todos a descansar pq n quero *descussão*(25.03.2016)

IE-13 *Tamem* era *mto* importante perceber a opinião de ** sobre o assunto (2.1.2016)

3.3. Brevidade enunciativa

Verifica-se igualmente uma tendência para a produção de enunciados curtos, de segmentos frásicos elípticos, próximos das construções coloquiais, numa tentativa de conferir à interação eletrónica um maior dinamismo, que se aproxime da interatividade da conversação presencial.

IE-14 Será q posso contar contigo? Responde rápido!

IE-15 Tens toda a razão. Concorde. Aceito.

IE-16 Li teu *mail*. Respondo de imediato. Não me intrometo.

IE-17 Já não tínhamos acertado a data???? Confirma, *please*

3.4. Presença de anglicismos, neologismos e de neografias

Sendo o léxico indispensável à renovação linguística e social, é incontornável, hoje em dia, o estatuto do inglês como língua da tecnologia e língua franca. As novas formas de comunicação eletrónica escrita caracterizam-se por uma forte presença de anglicismos, muitos oriundos precisamente do campo semântico das técnicas de informação e comunicação (*mail*, *chat*, *blog*, *copy/paste*, etc.).

Esta utilização de anglicismos está a tornar-se muito frequente e decorre do carácter menos formal e mais lúdico do meio electrónico, da desinibição e da

liberdade que este proporciona. Estes empréstimos linguísticos indiciam também um certo grau de familiaridade, de intimidade, amizade e conhecimento e são, por isso, justamente bem aceites neste tipo de interação.

IE-19 Bom *week end!* (20. 04. 2015)

IE-20 Merry Xmas (23.12.2015)

IE-21 Hi /Hello /Thanks /Please/ Kisses/ Bye-Bye/Good night/ OK/A nice week end

Constata-se, igualmente, uma atitude geral de concisão, que determina as escolhas linguísticas dos participantes, pois, como afirma Crystal: “people are under pressure to keep their messages short, over and above the natural tendency to save time and effort while sending”¹⁶.

IE-22 *Tá combinado! Tá bem!*

IE-23 *Dps explicas-me o sucedido! Obg por tudo!*

IE-24 Envio-lhe tudo, se esperar 1 bocadinho.

IE-25 *Inté!*

Nestes exemplos (IE 22, IE23 e IE24) rapidamente constatamos a presença de neografias. Adoptamos esta designação, proposta por Jacques Anis, que considera *neografia* toda a “grafia que, sem juízos de valor nem positivos nem negativos, deliberadamente se afasta da norma ortográfica”¹⁷. Contrariamente aos neologismos (criados maioritariamente por processos de empréstimo), não existe a criação de novos lexemas, mas simplesmente uma nova ortografia para as palavras existentes.

J. Anis lista várias categorias para o francês que, contudo, são diferentes para a língua portuguesa.

3.5. Neografias mais relevantes

Destacaremos, apenas, as categorias mais relevantes:

Grafias fonéticas: trata-se, em geral, da substituição de grafemas complexos ou ambíguos por uma versão mais simples, muitas vezes num desvio intencional à norma, desvio esse, lúdico e intencional.

¹⁶ David Crystal, *Language and Internet*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, p. 156.

¹⁷ Jacques Anis, “Chats et usages graphiques”, *Internet, Communication et langue française*, Jacques Anis (Ed.), Paris, Hermès, 1999, p. 86, trad. nossa.

Exemplos: **qu** > **k** ou **q** > **c** (*casa* > *kaza*; *quem* > *kem*); **s** intervocálico > **z** ou **x** (*queres* > *kerex*; *beijocas* > *jokax*)¹⁸

Esqueletos consonânticos: **mt** (*muito*); **hj** (*hoje*); **qd** (*quando*); **smp** (*sempre*); **bj** (*beijos*); **cmg** (*comigo*); **rsp** (*responder*); **td mm** (*tudo na mesma*)

Estiramentos gráficos: Olaaaaaaaaa! Gandaaaaaaaa Soooooooooorte!!!!

Exemplos:

IE-26 Help!!!! Tens algumas sugestões quanto à melhor forma de corrigir?????Pq não (18.03.2003)

IE-27 Thanks! Foste fantástico ao rsp num ápice! Abençoadas tecnologias q nos permitem este diálogo instantâneo! (28.04.2015)

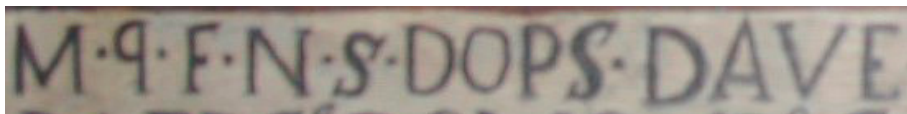
IE-28 Uuuuuff! Estou mm cansado! O dia lá no * foi infernal! Choveram *mails* a toda a hora e ‘tava a ver que não dava para rsp!!!!!! (24.10.2015)

As simplificações e as abreviaturas não são, como muitos defendem, um fenómeno da contemporaneidade. Bastará invocar alguns exemplos de textos medievais.

Em *A Notícia do Torto* (um dos documentos mais antigos do português - 1216), uma grande parte das palavras surge abreviada. Só nas primeiras quatro linhas:

D[e] noticia d(e) torto que fecer(ũ) a laurêci(us) fernãdiz por plazo qve fec(e) gôcauo ramiriz antre suos filios e lourêco ferrnãdiz q(ua)le podeades saber: e oue au(e)r d(e) erd[ade]

E se atentarmos neste ex-voto (caracterizado por uma escrita nitidamente popular, com erros, registos regionais e linguagem muito próxima da oralidade), lemos:



M(ilagre) q(eu) F(ez) N(ossa) S(enhora) DO P(orto) D(e)AVE ...

¹⁸ Estas neografias têm uma expressão muito reduzida nas mensagens electrónicas que constituem o nosso *corpus*. Estão muito presentes nas interacções electrónicas síncronas, sobretudo nas novas formas, recorrentemente utilizadas por jovens, MSN, Myspace e Hi5 (trata-se redes onde os membros criam a sua própria comunidade de amigos, mas a sua forma mais parece uma espiral, dado que as possibilidades são infinitas e, como afirma Kathleen Gomes, no seu artigo *online* do Jornal *Público*, « Geração Myspace companhia Limitada, [...] o velho ditado segundo o qual «Os amigos dos meus amigos são» talvez nunca tenha feito tanto sentido» (16.04.2006), disponível em <http://dossiers.publico.pt/shownews.asp?id=1244216&cidCanal=>, consultado em 18 de Abril de 2006.

Como Anis mostrou na conferência apresentada no Colóquio Internacional *La Communication électronique. Approches Linguistiques et anthropologiques*, École de Hautes Études en Sciences Sociales - Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 5 e 6 de Fevereiro 2004, o domínio por excelência destas neografias é o campo das SMS (mensagens escritas em telemóvel). Cf. Marcoccia 2004a que fez a Synthèse du Colloque.

Os *smileys* desempenham, do mesmo modo que as didascálias, uma função metatextual, assumindo, por vezes, um carácter redundante e funcionando como um procedimento de insistência.

IE-29 Um grande beijo para todos e em especial um que anime esse ânimo!
(21.04.2015)

IE-30 Concordo absolutamente contigo. Em frente: -) (12.07.2015)

Considerações finais

É, pois, necessário refletir sobre duas exigências. Por um lado, importa acompanhar, através de uma reflexão histórica, filosófica e sociológica, a considerável mutação que agita e transforma os meios de comunicação e de receção escritos.

Uma revolução tecnológica, como afirma Roger Chartier (“Du Codex à l’Écran: les trajectoires de l’écrit”) não se decreta, nem se suprime. Por isso, o outro imperativo que urge defender é que esta forma electrónica que hoje se estimula e sustenta como prioritária (a nível comunicacional) não relegue as outras mais tradicionais, não declare o esquecimento e não promova a destruição das formas manuscritas.

Incitados, quase atizados, pela simplicidade e pela rapidez de instrumentos de comunicação eletrónica, continuamente afinados e aperfeiçoados, em muitos, reacende-se o desejo do ritual do papel e da tinta, da demora postal, do receio do atraso, do medo da violação e da indiscrição. O desejo de corresponder-se deverá continuar a assumir-se com uma forma mais humana, mais singular e mais íntima de comunicar, nesta sociedade atormentada por contradições e inquietudes. Manifestar uma vontade de afirmar a sua presença através do gesto epistolar canónico constitui certamente uma forma de assumir a diferença neste mundo da sobreabundância textual, do excesso.

Esta análise instaura, contudo, múltiplas questões e abre imensas perspectivas de investigação futura. Seria, pois, importante equacionar a existência de correlação entre a idade e o nível sociocultural dos correspondentes e a adoção de determinadas marcas formais. Seria, ainda, pertinente dilucidar as relações que se estabelecem através da correspondência eletrónica, os aspetos sociológicos mais prementes que decorrem desta amálgama entre familiaridade e distância, entre intimidade e anonimato.

A constatação desta criação de singularidades nas formas eletrónicas permite também refletir sobre a articulação entre singularidade e generalidade e questionar de que forma a distância, a separação espaço-temporal, ditada pelo quadro comunicativo, podem promover um espaço de intimidade e de proximidade nas relações.

Referências bibliográficas

- Alves, S. V. (2004). *Práticas discursivas na comunicação online síncrona* (Dissertação de Mestrado em Linguística e Ensino de Línguas). Faculdade de Letras de Viseu, Centro Regional das Beiras da Universidade Católica Portuguesa.
- Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur: l'écriture réinventée?*. Bruxelles: De Boeck.
- Anis, J. (1999). *Internet, communication et langue française*. Paris: Hermès.
- Anis, J. (2002). Communication électronique scripturale et formes langagières: chats et SMS. Disponível em <<http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document.php?id=547>>.
- Anis, J., de Fornel M. & Franckel B. (Orgs.). (2004). La communication électronique: Approches linguistiques et anthropologiques. *Colloque international, EHESS*, Paris, 5-6 fev.
- Anis, J. (Org.). (2005). Le SMS: enjeux linguistiques, sociaux et culturels. *Journée d'étude interdisciplinaire, Cité des Sciences et de l'Industrie*. Paris, 20 maio.
- Bakhtine (1979, trad. fr. 1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Baron, N. S. (1992). *Growing up with language: how children learn to talk*, Reading, Mass.: Addison-Wesley Pub. Co.
- Baron, N. S. (2000). *Alphabet to E-Mail: How written english evolved and Where it's heading*. London/New York: Routledge.
- Baron, N. S. (2008). *Always on: language in an online and mobile world*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Castells, M. (2004). *The Internet Galaxy. Reflections on the Internet, Business and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Clement, J. (2001). L'écriture électronique: comment la technologie modifie l'écriture. In *Du livre papier au livre électronique, V^e forum des Bibliothèques de Seine-et-Marne*. Conseil Général de Seine et-Marne.
- Chafe, W. & Danielewicz, J. (1987). Properties of Spoken and Written Language. In R. Horowitz & S. J. Samuels. *Comprehending Oral and Written language* (pp. 173-188). New York: New York Academic Press.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2005). *La Revolución del lenguaje*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Davis, B. & Brewer, J. (1997). *Electronic Discourse: Linguistic individuals in virtual space*. New York: State University of New York Press.

- Herring, S. C. (Ed). (1996a). *Computer-Mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Herring, S. C. (1996b). Linguistic and critical analysis of computer-mediated communication: some ethical and scholarly considerations. *The Information Society*, 12, 153-168.
- Ivanova, N. (1999). *Courrier électronique: renaissance du genre épistolaire*, Mémoire de maîtrise, Paris. Disponível em: <<http://izuminka.free.fr/maioomanie/expose1.html>>.
- Jonsson, E. (1997a). Electronic mail discourse. Capítulo 2 de: E. Jonsson. *Electronic Discourse. On Speech and Writing on the Internet*. Luleå University of Technology. Disponível em: <<http://www.ludd.luth.se/users/jonsson/D-essay/2.html>>. Consultado em 04-10-2005.
- Jonsson, E. (1997b). *Electronic Discourse. On Speech and Writing on The Internet, D. Course on English*, Luleå University of Technology, Departament of Communication and languages. Disponível em: <<http://www.ludd.luth.se/users/jonsson/D-essay/ElectronicDiscourse.html>>. Consultado em 05-11-2003.
- Laurel, B. (1993). *Computer as a theater*. Boston: Addison-Wesley Longman Publishing.
- Lundstrom, P. (1995). Synchronous Computer-Mediated Communication: Will Internet Talkers Improve the Communicative Competence of ESL/EFL Students ? Disponível em <<http://FTP:ftp.hawaii.edu/outgoing/phxrsng/mesters/paper>>. Consultado em 20-11-2004.
- D. Luzzati, D. (1991). Oralité et interactivité dans l'écrit Minitel. *Langue Française*, 89, "L'oral dans l'écrit", Luzzati (Ed.), 99-109.
- Mabillot, V. (2003, dezembro). Les proximités de l'interactivité. *Communications & Langages*, 138, 105 e seguintes.
- Marcoccia, M. (2000). La représentation du non verbal dans la communication écrite médiatisée par ordinateur. *Communication & Organisation*, 18, 265-274.
- Marcoccia, M. (2004). La communication écrite médiatisée par ordinateur: faire du face à face avec de l'écrit. Journée d'étude, *Le traitement automatique des nouvelles formes de communication écrite*. Paris.
- Menezes, I. (2002a, 2 de novembro). Internet: Admirável mundo novo. *Revista XIS Ideias para mudar*, 178, 8-9.
- Menezes, I. (2002b, 2 de novembro). Internet: Uma nova patologia?. *Revista XIS Ideias para mudar*, 178, 12-13.
- Mitchell, W. J. (1995). *City of Bits. Space, Place, and the Infobahn*. Cambridge/Londres: MIT Press.

- Moran, C. & Hawisher, G. E. (1998). The rhetorics and languages of electronic mail. In I. Snider (Ed.), *Page to screen. Taking Literacy into the Electronic Era* (pp. 88-101). London: Routledge.
- Mourlhon-Dallies, F. & Colin, J.-Y. (1999). Des discalies sur Internet?. In Jacques Anis (Ed.), *Internet, Communication et langue française* (pp. 13-31). Paris: Hermès.
- Nobile, N. (2000). *Escritura electrónica y nuevas formas de subjetividad*. Disponível em: <<http://www.hipersociologia.org.ar/papers/Nobilesp.html>>.
- Panckhurst, R. (1997). La communication médiatisée par ordinateur ou la communication médiée par ordinateur?. *Terminologies nouvelles*, 17, 56-58.
- Panckhurst, R. (1999). Analyse linguistique assistée par ordinateur du courriel. In J. Anis (Ed.), *Internet, communication et langue française* (pp. 55-70). Paris: Hermès.
- Panckhurst, R. (2007). Discours électronique: quelle évolution depuis une décennie?. In Gerbault Jeannine. *La langue du cyberspace: de la diversité aux normes* (pp. 121-136). Paris: L'Harmattan.
- Prado Coelho, E. (2002, 12 de junho). SMS, O fio do Horizonte. *Espaço Público, Jornal Público*, 5.
- Rap, L. (1998). *Le Courrier électronique*. Paris: PUF.
- Rico, H. SJ (2001). Tempo para aprender a viver o tempo. *Brotéria*, 153, 975-980.
- Seara, I. R. (2010). Le blog: Frontières d'un nouveau genre. *Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes* (Innsbruck, 3-8 septembre 2007) (pp. 243-252). Tübingen, Niemeyer.
- Virilio, P. (1995). *La vitesse de libération*. Paris: Galilée.
- Violi, P. (1996). Electronic dialogue between orality and literacy. A semiotic approach. *Communication au Colloque IADA*. Prague.

Quando a escrita mimetiza a oralidade: um estudo de marcadores prosódicos

LURDES DE CASTRO MOUTINHO & ROSA LÍDIA COIMBRA

CLLC, Universidade de Aveiro

1. Introdução

Escrita e oralidade, embora frequentemente apresentadas como duas formas diferentes de comunicar, apresentam, na prática, uma ausência de fronteiras delimitadoras. Nas palavras de Botelho (2006), a verdade é “que há mais semelhanças do que diferenças entre essas duas práticas discursivas e que tais semelhanças são fruto das influências mútuas de uma sobre a outra”. As influências da oralidade sobre a escrita fazem transparecer, nesta última, processos que ficaram conhecidos como marcas de oralidade.

Diversos géneros textuais apresentam, na escrita, estas marcas, quebrando a visão redutora de que estes dois tipos de produção são dois domínios separados e dicotómicos. Nesse sentido, Marcuschi (2004, pp. 37-41) propõe a existência de um *continuum* tipológico, que vai de textos tipicamente orais a textos tipicamente escritos, numa diferenciação gradual ou escalar, desde a oralidade de uma conversa espontânea até à escrita formal científica, técnica ou oficial. Entre um e outro extremo, são colocados géneros que se aproximam mais do primeiro – como cartas pessoais, bilhetes, avisos – ou de outro – como conferências, editoriais, instruções.

Schulze (1999, p. 75), baseando-se nos estudos de Koch & Österreicher, apresenta o seguinte esquema, no qual se propõe uma distinção entre o meio e a conceção da mensagem, e que admite diversas possibilidades combinatórias (ver figura 1): conceção oral e meio acústico (ex. conversa face a face), conceção oral e meio escrito (ex. transcrição de uma entrevista num jornal), conceção escrita e meio oral (ex. uma palestra), conceção escrita e meio escrito (ex. um livro).

A tradicional visão dicotômica oral vs. escrito é, portanto, uma simplificação que tipicamente contempla apenas a primeira e a última destas possibilidades, que são as mais prototípicas e distintas entre si.



Figura 1 – Formas de comunicação por concepção e meio de realização

Fonte: Schulze, 1999, p. 75, tradução nossa

A noção da existência de uma dicotomia fica, assim, rejeitada, já que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos” (Marcuschi, 2004, p. 37).

A comunicação escrita síncrona proporcionada pelas tecnologias da informação e comunicação e a consequente necessidade de escrever no teclado com a maior velocidade possível, aproximando-se da interação face a face, faz surgir na mensagem características próprias, intermédias entre escrito-oral, como sejam a grande quantidade de abreviaturas, *emoticons*, símbolos, números, grafias alternativas (Lee, 2005, p. 137).

É também neste *continuum* que vamos encontrar géneros textuais, como o publicitário, a banda desenhada e outros que, sendo escritos, estão repletos de marcas de oralidade, desde um estilo informal e coloquial, passando pelo uso de interjeições, marcas deícticas de primeira e segunda pessoas, pontuação expressiva e variada, marcadores conversacionais e recursos gráficos reproduzindo aspetos suprasegmentais e paralinguísticos. Estão no caso dos suprasegmentais a repetição de um grafema, indicando uma ênfase entoacional, ou o espaçamento de sílabas indicando um discurso pausado. No caso dos paralinguísticos, podíamos

referir siglas como lol, indicando risos, ou ícones representando expressões faciais. Estas e outras características que comumente se associam a produções orais surgem, frequentemente, no texto escrito impresso, de modo a conferir-lhe um caráter oralizante, incluindo a produção de determinados efeitos prosódicos. Entre outros, os recursos mais utilizados são a pontuação, o uso de negrito, de maiúsculas, da separação silábica, da repetição de grafemas e de sublinhados.

No caso da publicidade escrita, é frequente encontrarmos estes efeitos estilísticos que a aproximam da oralidade. Esta aproximação é sempre feita no sentido da envolvimento do público-alvo:

Como a publicidade busca sempre uma reação – a compra – e para isso, procura tal “envolvimento sentimental e emocional”, investir em marcas na escrita que a aproximem da diversidade nas formas de falar, numa sugestão de entonação, é coerente com suas propostas e sua forma de agir. (Pereira, 2009)

Na presente pesquisa, comparámos as leituras em voz alta de um *corpus* de anúncios publicitários com repetição de grafemas para efeitos de ênfase prosódica – a que chamamos *corpus* B, por ter sido gravado em segundo lugar – e as mesmas frases lidas sem os referidos efeitos – *corpus* A, por ter sido gravado em primeiro lugar, evitando influenciar o nosso locutor pelos grafismos originais. Partindo do princípio que “leitores fluentes incorporam características prosódicas da língua falada (acentuação, variações de altura de voz, entonação, fraseado e pausas) durante a leitura, fazendo-a soar o mais natural possível” (Picanço & Vansiler, 2014), é nossa intenção observar a diferença entre as duas leituras nas referidas condições. Tendo em conta que a fluência da leitura é determinada segundo as componentes precisão, automaticidade e prosódia (Rasinski, 2004), é aqui focada esta última componente, no que respeita à aplicação adequada dos traços prosódicos pretendidos à leitura de *slogans* publicitários.

2. *Corpus* e metodologia

No âmbito deste trabalho, ocupar-nos-emos especialmente da repetição sucessiva de grafemas (processo denominado de estiramento gráfico) como possível marcador prosódico de ênfase. Com o objetivo de testar esta hipótese, procedeu-se à recolha de um *corpus* com estes marcadores (*corpus* B) e foi construída por nós uma versão deles isenta (*corpus* A). A versão original, com os marcadores, consiste num conjunto de *slogans* publicitários retirados de anúncios escritos recolhidos em revistas publicadas em Portugal (ver figura 2). As frases assim obtidas, num total de 10, todas apresentam, em pelo menos uma palavra,

um fenómeno de mimetização de efeito prosódico solicitado pela repetição de um ou mais grafemas.



Figura 2 – Os anúncios selecionados para a formação do *corpus*
Fonte: revistas *Caras*, *TV7Dias*, *Nova Gente*, *Sábado*, *Visão*

No quadro 1 apresentam-se os dois *corpora*. Na primeira coluna, o *corpus* A e na segunda, o *corpus* B, onde destacamos a negrito as sílabas analisadas e que o falante produziu aquando da leitura dos textos na sua forma original, como se observa na figura 2.

1.A	Salta! Salta!	1.B	Saaaaalta! Saaaaalta!
2.A	Dias e dias... os alimentos sempre frescos!	2.B	Dias e dias... os alimentos seeeeeee mpre frescos!
3.A	Novo Matiz. É muito giro.	3.B	Novo Matiz. É muuu ito giro.
4.A	UM NATAL CHEIO DE PRENDAS!	4.B	UM NATAL CHEEE IO DE PRENDAS!
5.A	No Brasil todo mundo adora... Em Portugal todo mundo vai adorar...	5.B	No Brasil todo mundo adoo ora... Em Portugal todo mundo vai adoo orar...

Optámos por etiquetar as sílabas em que os fenómenos em estudo deveriam ocorrer e que se encontram assinaladas a negrito no quadro 1. Em dois casos, porém, nomeadamente o exemplo 5 e o exemplo 10, constatamos que o recurso da repetição do grafema foi aplicado numa sílaba que, em termos do acento lexical da palavra, não corresponde à vogal tónica. Ora, a ocorrer, esperaríamos que o efeito de ênfase seria sempre na tónica. Consequentemente, nestes dois casos, optámos por segmentar as duas sílabas: aquela em que o anúncio apresenta o grafema repetido e aquela em que este efeito, na realidade, deveria ter sido aplicado. O nosso objetivo, com este procedimento, foi avaliar da ocorrência ou não de uma correção, aquando da leitura pelo nosso informante.

Tendo em conta o fenómeno que acabámos de referir, resultaram, da análise, um total de 40 sílabas segmentadas. A comparação entre os dados acústicos das 20 sílabas do *corpus* A e as 20 sílabas do *corpus* B permite compreender em que medida este tipo de grafismo é eficaz na transmissão do efeito prosódico pretendido na publicidade. A nossa hipótese de partida é a de que, da repetitividade linguística, podem resultar efeitos de ênfase e de continuidade (ver, por exemplo, Lucena 2012 acerca destes efeitos no caso da repetitividade lexical). Na realidade, a produção oral é caracterizada por um maior ocorrência destes fenómenos:

A repetição é marca constante na oralidade, pois os falantes fazem uso desse mecanismo como meio de formulação textual. Em textos escritos, a repetição não é muito recorrente em virtude do fato de um texto escrito normalmente passar pelo processo de revisão, o que pode levar ao apagamento das marcas de oralidade (Bastos, 2008, pp. 3350-3351).

No ponto seguinte, passaremos a apresentar os resultados que obtivemos no nosso trabalho de investigação.

3. Análise dos resultados

3.1. Duração

Após a análise acústica efetuada, ao contrário do que é habitual acontecer em estudos de prosódia, em que F0 surge sempre como parâmetro mais relevante, quer em fala espontânea ou semi-espontânea, aqui parece-nos ser a duração mais relevante para este estudo, dada a distância entre os valores obtidos para duração entre os dois *corpora* analisados. Apresentaremos, no quadro 2, de forma detalhada, os resultados obtidos para esse parâmetro. Assim, inscrevemos nesse quadro os valores, em ms, de todas as sílabas analisadas para o *corpus* A e para o *corpus* B. As sílabas marcadas com o número zero foram elididas na leitura em voz alta efetuada pelo nosso informante. Na terceira coluna do quadro apresenta-se

o número total de sílabas analisadas em cada caso. A fim de facilitarmos a leitura dos resultados, os valores obtidos serão visualmente representados nos gráficos realizados em Excel (gráficos 1 e 2).

Enunciado	Sílabas analisadas e respectivas durações (em ms)	#
1.A	147 Sal 194 Sal	2
1.B	255 Saaaaa l 205 Saaaaa l	2
2.A	123 sem	1
2.B	501 seeeeeee m	1
3.A	121 mui	1
3.B	291 muuuu i	1
4.A	170 CHEI	1
4.B	359 CHEEE I	1
5.A	187 do 112 do 115 rar	3
5.B	253 dooo 136 dooo 253 rar	3
6.A	143 Fa 0 le 239 mui 0 to 219 mais 88 tem 0 po	7
6.B	476 Faaaaa 111 llllleeeee 796 muuuuuuuuuuu 76 tooooo 529 maaaaaiiiisssssss 618 teeemmmm 961 poooo	7
7.A	147 BOR!	1
7.B	881 BOOOOOOOH!R	1
8.A	298 OH!	1
8.B	571 OOOOHHH!	1
9.A	119 HUM!	1
9.B	698 HUMMM!	1
10.A	222 VIS 96 TA!	2
10.B	521 VIS 822 TAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA!!!	2

Quadro 2 – Valores da duração em ms para as sílabas dos enunciados do *corpus A* (sem marcador prosódico) e do *corpus B* (com marcador prosódico)

Se observarmos, no quadro acima, os pares de enunciados, constataremos que, em 100%, dos casos, a duração das sílabas do *corpus B* é superior à do *corpus A*, quer a sílaba se situe em posição inicial, medial ou final de frase, quer se trate de um enunciado mono ou polissilábico.

Passando agora à representação gráfica, fica nítida a diferença entre essas durações. Chamamos a atenção para o facto de que, no gráfico 2, há três sílabas não representadas, todas pertencentes ao *corpus A*, o que se explica pela sua não realização, por parte do locutor. No quadro acima, essa queda corresponde aos valores marcados com 0 ms.

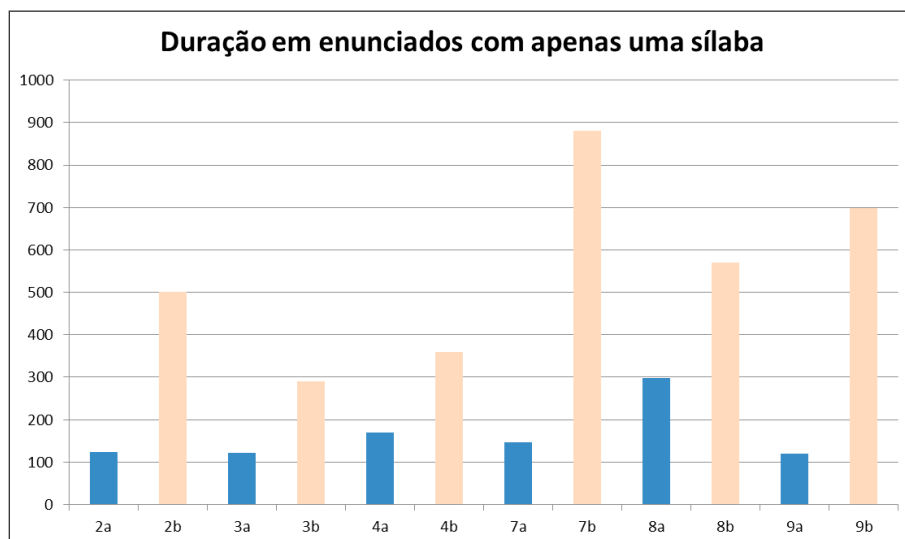


Gráfico 1 – Valores da duração para os enunciados A e B com apenas uma sílaba

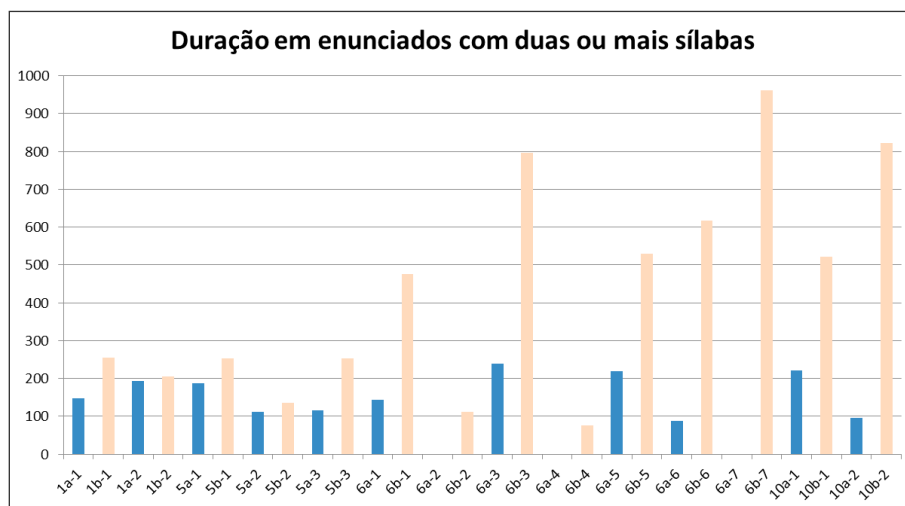


Gráfico 2 – Valores da duração para os enunciados A e B com duas ou mais sílabas

Observando agora os dois gráficos anteriores, é notória a maior duração das sílabas com efeito. Se atentarmos no gráfico 1, verificamos que é particularmente notória a diferença de duração entre 7a e 7b, SABOOOOOOOH!R. Uma possível explicação destes resultados poderá estar relacionada com um recurso retórico de associação ao próprio ato de saborear, reforçado pelo facto de a palavra atravessar

o produto anunciado: garrafas de água com sabores a frutas. O nosso informante terá transmitido, na leitura que foi solicitada como expressiva, esse mesmo efeito.

Um outro fenómeno que nos merece especial destaque, e que surge em dois enunciados do *corpus* – 5b e 10b – é a ocorrência do fenómeno de repetição de grafema em sílaba não acentuada: adooorar e VISTAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAA!!!. Na realidade, à semelhança da estratégia utilizada em todos os outros casos do *corpus*, a sílaba que deveria sofrer o efeito de repetição de grafemas seria a sílaba tónica. Ora, nestes casos, o publicitário coloca-o, no primeiro caso, na pré-tónica e na pós-tónica no segundo exemplo. Apesar disso, o conhecimento implícito que o leitor tem da sua língua, levou-o a, não só prolongar a sílaba assinalada, respeitando a estratégia presente no anúncio, mas também a prolongar a sílaba tónica, mesmo não havendo qualquer presença gráfica que o induzisse a tal realização.

3.2.Frequência fundamental (F0) e energia

Como acima referimos, apesar da duração se apresentar como parâmetro mais relevante para este estudo, dada a distância entre os valores obtidos para duração entre os dois *corpora*, há, no entanto, alguns aspetos, para estes dois parâmetros – F0 e energia – que nos merecem algumas considerações.

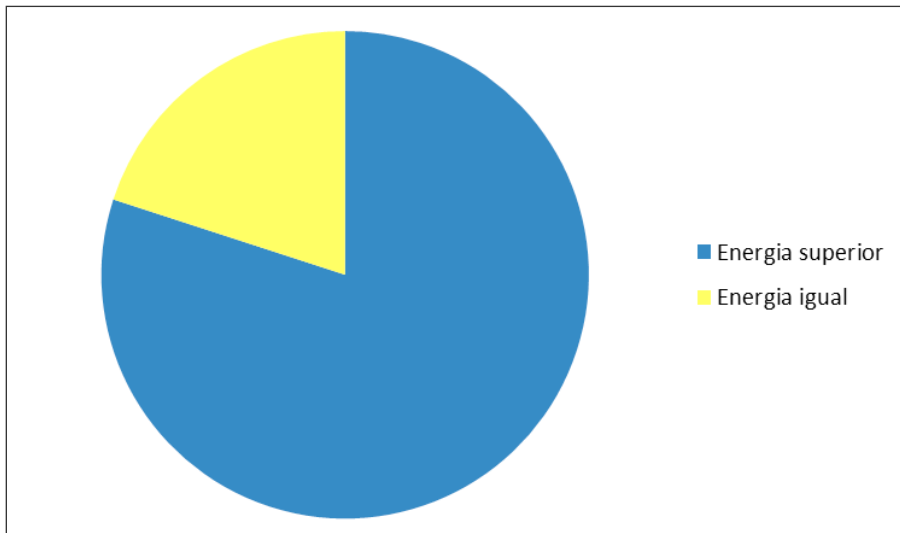


Gráfico 3 – Comparação entre valores de F0 para os enunciados A e B

Se observarmos o gráfico 3, onde se comparam os valores de F0 obtidos para as primeiras sílabas onde deverá ocorrer o efeito estudado, constatamos que, globalmente, estes valores são superiores no *corpus* B.

No entanto, observando com mais detalhe os resultados obtidos, verificamos que esta superioridade nos valores apurados para o *corpus* B se deve, não à evolução de F0 na produção dos enunciados, mas ao facto de que, sempre que o locutor produz o *corpus* B, o faz começando já com valores de F0 muito superiores aos apurados para o *corpus* A, talvez porque, tendo a visão global do enunciado, antecipa o efeito de ênfase. Isto acontece em todos os enunciados com exceção do enunciado 2a e 2b em que averiguamos os valores de 155 Hz e de 136 Hz, respetivamente.

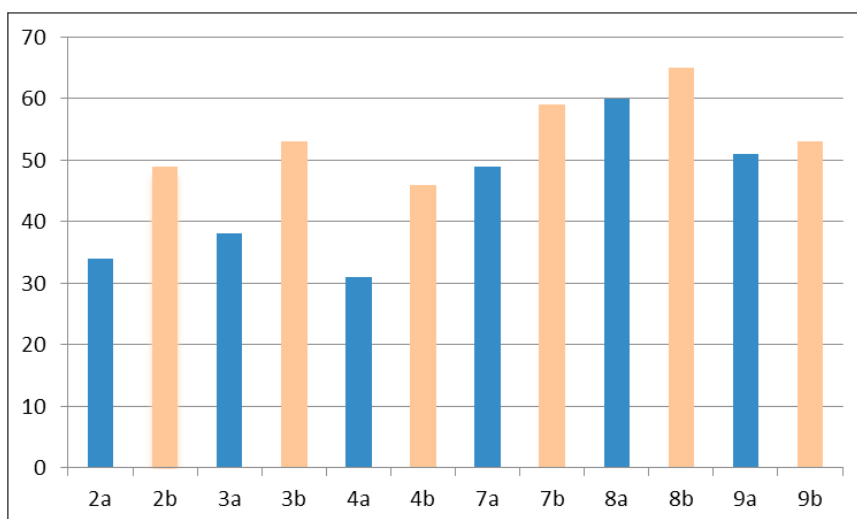


Gráfico 4 – Comparação dos valores de energia entre os enunciados A e B com uma sílaba

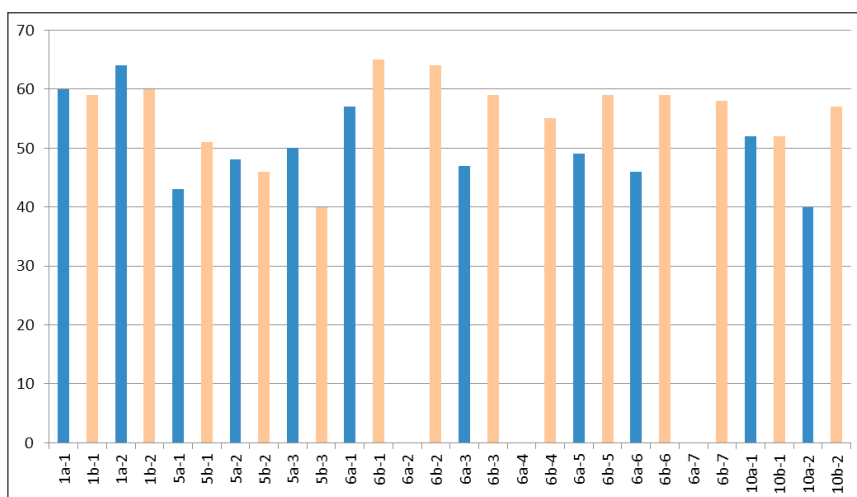


Gráfico 5 – Comparação dos valores de energia entre os enunciados A e B com duas ou mais sílabas

Quanto à energia, embora os valores devam ser lidos com cuidado, tudo indica que é no *corpus* B que os valores da energia são sempre superiores no caso de o efeito prosódico apenas incidir em uma sílaba (ver gráfico 4). No gráfico 5, enunciados com duas ou mais sílabas analisadas, esta tendência também se mantém, embora encontremos casos em que isto não acontece.

Observações finais

O estudo que aqui apresentámos permite reforçar a ideia de que a fronteira entre a escrita e a oralidade não apresenta uma demarcação nítida e estanque. De facto, em certos géneros textuais, como é o caso deste género textual, a aproximação de um registo oral, tipicamente mais informal e socialmente próximo do recetor, justifica a introdução de elementos gráficos mimetizando a oralidade.

No nosso estudo, ao analisarmos, em *slogans*, a utilização do recurso à repetição sucessiva de grafemas para efeitos de ênfase prosódica, verificámos que o leitor é sensível a esses recursos e adapta a sua leitura ao efeito pretendido. O parâmetro acústico mais relevante nesta expressividade prosódica é o da duração, uma vez que, em todas as sílabas em que o grafema foi repetido, a duração foi aumentada e nunca se verificaram elisões vocálicas, tão comuns, e sobretudo nas sílabas átonas finais, em português em fala espontânea.

Constatámos, ainda, que o conhecimento interiorizado que o falante tem da sua própria língua o leva a ler expressivamente os enunciados enfatizando as sílabas tónicas nas palavras graficamente manipuladas. E fá-lo mesmo quando o autor do texto publicitário, por ignorância ou por lapso, aplicou a repetitividade em grafemas de sílabas átonas em lugar das tónicas.

Apesar de se tratar de um estudo de caso, podemos dizer que o recurso gráfico utilizado é eficaz na transmissão do efeito prosódico pretendido e que o leitor o reconhece, aproximando a escrita da oralidade.

Agradecimento

Agradecemos a colaboração do nosso informante, sem o qual esta pesquisa não teria sido possível.

Referências bibliográficas

Bastos, S. D. G. (2008). Marcas de oralidade em entrevistas jornalísticas espanholas: o caso das repetições. In *Anales del V Congreso Brasileño de Hispanistas/ I Congreso Internacional de la Asociación Brasileña de Hispanistas*. Disponível em: <<http://150.164.100.248/espanhol/Anais/>>.

- Botelho, J. M. (2006). As marcas da oralidade na escrita. *Revista Philologus*, 35, 20-31.
- Contini, M. (2016). Analyse contrastive de la prosodie dans les varietes romanes: un bilan de l'atlas multimedia prosodique de l'espace roman et son elargissement a de nouvelles approches possibles. In E. F. Rei, L. C. Moutinho & R. L. Coimbra (Eds.), *Dialectologia*, Special Issue VI., 3-28. Disponível em: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/dialectologiaSP2016/>
- Lee, N. (2005). Is the chatting between students spoken form, written form ou something else?. In Gakkai, K. O. G (Ed.), *Proceedings of the 9th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*. Tokyo: PAAL, 132-148.
- Lucena, A. M. (2012). Marcas de oralidade na escrita: a repetição em fórum de discussão em EaD. 4.º *Simpósium Hipertexto e Tecnologias na Educação. Comunidades e aprendizagens em rede*. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/>>.
- Marcuschi, L. A. (2004). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.
- Pereira, M. S. A. (2009). As marcas escritas que orientam a prosódia no texto publicitário. *Dito Efeito*, 1-1.
- Picanço, G. L. & Vansiler, N. S. (2014). A prosódia e a leitura fluente. *Gragoatá*, 36, 157-174.
- Rasinski, T. V. (2004). Assessing Reading Fluency. *Pacific Resources for Education and Learning*, Hawaii: Honolulu. http://www.arthur-gould.pvt.k12.me.us/Forms/NWEA/Assessing_Reading_Fluency.pdf
- Schulze, M. (1999). Substitution of paraverbal and nonverbal cues in the written medium of IRC. In B. Naumann (Ed.), *Dialogue analysis and the mass media. Proceedings of the international conference* (pp. 65-82). Tübingen: Niemeyer.
- Rilliard, A. (2008). *Outils pour le projet AMPER*. Disponível em: <<http://www.limsi.fr/Individu/rilliard/InterfaceAMPER.html>>.

Variação, diversidade e contacto interlinguístico no *corpus* do Dicionário Histórico do Português do Brasil (séculos XVI a XVIII)

MARIA FILOMENA GONÇALVES

Universidade de Évora/ECS/DLL
CIDEHUS-UE/FCT*

1. Apresentação

A Maria Tereza Biderman,
in memoriam

A Clotilde de A. A. Murakawa,
ex abundantia cordis

O *Dicionário Histórico do Português do Brasil (sécs. XVI-XVIII)* – DHPB é um projeto desenvolvido no Laboratório de Lexicografia da Universidade Estadual Paulista (Araraquara, FCL, São Paulo, Brasil). Concebido por Maria Tereza Biderman, este projeto recebeu financiamento do CNPq, Programa Institutos do Milénio, e contou com a participação de pesquisadores brasileiros e portugueses. Após o falecimento da Prof.^a Biderman, em 2008, o projeto passou a ser coordenado por Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa, também da UNESP, que o conduziu a bom porto.

Tinha-se em vista a elaboração de um Dicionário Histórico que, a partir de um *corpus* textual elaborado para o efeito, recolhesse as unidades lexicais mais frequentes em documentos do período colonial, desde 1500, data da Carta de Pêro Vaz de Caminha, até 1808, ano da chegada da corte portuguesa ao Brasil, revelando os significados das palavras selecionadas em função da sua frequência – substantivos, adjetivos e verbos – nos seus contextos de ocorrência, e, ainda, as expressões sintagmáticas em que figuram essas palavras.

* Projeto UID/HIS/00057/2013.

Com este propósito, foi constituído o chamado *Banco de Textos I*¹ que reúne documentos descritivos do Brasil e representativos dos mais diversos géneros textuais e discursivos, num recorte de três séculos da língua portuguesa. Os textos inseridos no *corpus* versam os mais variados aspetos do Brasil colónia: geografia, desbravamento do território, fauna, flora, tribos indígenas e seus costumes, administração, navegação, agricultura, comércio, pesca, medicina, farmacopeia, etc.

Graças à aplicação de vários recursos informáticos – em especial o programa *Philologic (1.1)*² – é possível a pesquisa automática num *corpus* com sete milhões e meio de ocorrências, resultantes da digitalização de cerca de 24.000 páginas. Além de impressos, o *Banco de Textos* inclui variadíssimos documentos manuscritos, recolhidos e transcritos por membros da equipa do DHPB em vários arquivos e bibliotecas do Brasil e de Portugal. Devido a compromissos com a agência financiadora do Dicionário Histórico, este Banco só estará acessível ao público após a publicação do Dicionário, o que virá a acontecer em breve. Por enquanto, apenas os investigadores da equipa podem aceder ao *corpus*, mas certamente a sua abertura, ainda que controlada mediante registo prévio dos consulentes, irá traduzir-se numa enorme mais-valia para a investigação de um período crucial para a história da língua portuguesa em geral, e não apenas para a do léxico, conquanto este estivesse no cerne do projeto.

2. Variedade/variação e contacto interlinguístico no *Banco de Textos* do DHPB

Dadas as características do *corpus* em apreço, é claro que este não podia deixar de contemplar inúmeros exemplos de variação e de contacto interlinguístico, incluindo dados relevantes quer para o estudo da diversidade linguística com a qual os portugueses se confrontaram em terras de Vera Cruz, quer para a compreensão do modo como a língua portuguesa se foi aclimatando a esse novo mundo. Estes aspetos constituem, precisamente, o escopo deste trabalho e deles se oferecerá a seguir uma ilustração para deste modo se aquilatar o valor do *corpus* em que assenta o DHPB.

¹ No decurso do projeto foi criado o *Banco de Textos II* que reúne documentos destinados a engrossar a massa textual do *Banco I*, principalmente no tocante aos séculos XVI e XVII. Contudo, o prazo de execução do projeto não permitiu que esse acervo textual fosse preparado a tempo de ainda integrar o *Banco I* e de assim contribuir para a redação dos verbetes do DHPB.

² Até integrarem o Banco, todos os documentos passaram por vários processos de molde a serem convertidos em texto legível e pesquisável pela máquina: OCR (*Optical Character Recognition*); *Abbyy Fine Reader*, resolução de 300 DPI (pontos por polegada); *Tagged Image File Format* – TIFF. O *Philologic* é um sistema de processamento de *corpus* criado na Universidade de Chicago.

Tal como referido antes, os documentos reunidos no Banco textual preenchem um arco cronológico que vai de 1500 a 1808, e deles sobressaem, logo desde a Carta de Caminha, muitas manifestações do deslumbramento dos portugueses não só perante a natureza luxuriante da terra de Vera Cruz – descrita como um verdadeiro “paraíso terrenal” – mas também perante o aspeto físico e os costumes dos “gentios” (nome pelo qual então eram conhecidos os povos indígenas). Por isso, não é surpreendente que a fauna e a flora, por um lado, e os povos nativos e outras realidades desconhecidas, por outro, tenham motivado vários exercícios linguísticos, que vão do processo de “nomeação” – isto é, a atribuição de um nome – até à “definição” dos nomes (Porto Dapena, 2002, pp. 277-278), seja esta “extralinguística”, vale dizer, descritiva ou “enciclopédica” (aquela em que se descreve a “coisa” do mundo real, não o signo linguístico)³, seja por identificação de um “género próximo” – arquilexema ou hiperónimo – e de uma “diferença específica” (traço distintivo em relação ao hiperónimo). Ora, estes procedimentos, que se registam igualmente em antigas ortografias e em obras afins destas (Gonçalves, 1996, 2003, 2012; Gonçalves & Murakawa, 2009), assemelham-se às práticas lexicográficas e, nesse sentido, constituem exercícios de natureza paralexicográfica (Verdelho, 1995, p. 225).

No contexto de uma narrativa/descrição de realidades novas, nunca antes vistas, a necessidade de pintar referentes exóticos (não-europeus) perante olhos europeus confronta-se com as dificuldades intrínsecas às “operações de “nomear” e “definir” (Grenand, 1995), as quais, por acionarem toda a criatividade inerente a uma língua natural, são bem mais complexas do que pode parecer à primeira vista: “dizer o que é” e “atribuir um nome” às características físicas/propriedades do referente exótico, recorrendo aos cinco sentidos humanos (Gonçalves & Murakawa, 2009); estabelecer símiles e comparações; metaforizar para definir; tecer uma rede de equivalências/correspondências intralinguísticas (no português) ou interlinguísticas (entre a língua conhecida – portuguesa – e as línguas desconhecidas – indígenas).

No processo de “aclimação” ao ambiente brasileiro, não raro palavras totalmente portuguesas adquiriram uma aceção tão específica que passa a integrar um domínio terminológico. Da criação de novas aceções e da “terminocriatividade” a elas associadas tem-se boa ilustração em duas unidades lexicais: por um lado, o nome derivado “melaço” (der. de mel + sufixo –aço ‘líquido viscoso como o mel’), palavra que, no contexto da laboração dos engenhos brasileiros, denominava o “mel do qual não se extrai mais açúcar”; por sua vez, o composto

³ Isto explica que, na teoria lexicográfica, se distinga o “dicionário de palavras” do chamado “dicionário de “coisas”, sendo que, à partida, num predominarão definições linguísticas e, no outro, definições extralinguísticas.

“mel de tanque” dá nome ao “mel da depuração do assucar, que se esgota das formas” e, segundo Houaiss (2001), é um regionalismo nordestino equivalente de “mel de engenho”. É claro que a correspondência entre “melaço” e “mel de tanque” é de natureza intralinguística, uma vez que todas as unidades lexicais envolvidas são da mesma língua: a portuguesa.

Vejam-se os seguintes exemplos⁴:

(1) LUIS GOMES FERREIRA (1735), *DA MISCELLANIA DE VARIOS REMEDIOS, ASSIM EXPERIMENTADOS, E INVENTADOS PELO AUTOR, COMO EJCOLHIDOS DE VARIOS PARA DIVERŢAS ENFERMIDADES*.

[...] O **mel de tanque** affirma he o que estilaõ as formas do affucar. [...]

(2) CAETANO DA COSTA...110 - *CANA-DE-AÇÚCAR* (1750)

Deste **melaço** se faz também *cachaça, ou *aguardente, que esta é a que verdadeiramente é cachaça. **Deste melaço — que cá** [isto é, no Brasil] **o seu nome é *mel de tanque — se curam os tersóis** [?] com outras misturas, mas o mel de tanque é o principal, e muita gente tem sarado.

Diferentes são os casos de equivalência interlinguística, como se pode observar no exemplo relativo a “piracuara”, palavra tupi cujo significado é traduzido para português:

(3) JOSÉ VIEIRA COUTO. *ITINERARIO DE VILLA RICA ATÉ AO...* [1801].

Este nome de Piracuára em *lingua da terra*, quer dizer na nossa buraco ou cova de peixe.

No *corpus* do DHPB, a variante “piraquara” fica atestada em documento de 1701, o que permite rever a datação oferecida em Houaiss (2001) que, baseado no Dicionário de Cândido de Figueiredo, situa a primeira datação 1899.

Perante a impossibilidade de encontrar, na língua portuguesa, o equivalente de um nome indígena, tão desconhecido quanto a “coisa” por ele nomeada, a solução passava por compará-lo a algum referente bem conhecido dos portugueses. Assim, por exemplo, a “macaxeira” – nome tupi que denomina uma raiz (a mandioca) – é descrita por referência à castanha portuguesa, já que o sabor daquela seria semelhante ao desta. Na verdade, basta um só traço para aproximar referentes distintos, pelo que o processo de nomear algo numa língua estranha desencadeia um exercício descritivo com os recursos da própria língua materna.

⁴ Todos os exemplos transcritos apresentam a grafia existente no Banco de Textos. O mesmo não acontece com o negrito, que foi acrescentado como realce das palavras e expressões em apreço em cada exemplo.

(4) AMBRÓSIO FERNANDES... *DIÁLOGO QUARTO - MANTIMENTOS*,... (1618)

BRANDÔNIO Pois também vos direi mais, que também a raiz, antes de se fazer o benefício que tenho dito, é veneno, e mata a quem a come, exceto uma sorte de semelhante raiz a que chamam **macaxeira**, porque esta tal se come assada e cozida, **com ter o sabor das castanhas da nossa terra**.

“Macaxeira” (e a variante “macaxera”) é o nome de uma variedade de mandioca⁵ (*mandioca-doce* e *mandioca-mansa*; Houaiss, 2001) no Norte e no Nordeste do Brasil, onde também se conhece como “aipi”, de origem tupi, e em outras regiões, como no Rio de Janeiro, com a variante “aipim”⁶. Trata-se, sem dúvida, de um exemplo valioso para o estudo da variação dialetal do português do Brasil, uma vez que “macaxeira” e “aipi” são hoje unidades lexicais marcadas como “regionalismo”, ao passo que “mandioca” tem carácter geral. Ora, num futuro próximo, o cruzamento dos dados extraídos do *corpus* do DHPB com os recolhidos no âmbito do projeto *Atlas Lingüístico Brasileiro* contribuirá para uma mais completa dialetologia histórica do Português do Brasil. Por outro lado, tal como acima se adiantou, o *corpus* do DHPB poderá igualmente contribuir para a revisão de muitas datações historicamente desfasadas, em linha com as correções que, graças ao DHPB, entretanto estão a ser introduzidas no Dicionário Houaiss.

Os registos da variação diatópica são tão variados quanto os exemplos de “definição descritiva”. Identificar uma realidade nova, indicar o nome na língua local e, se possível, encontrar um equivalente em língua portuguesa ou, na falta deste, descrever o referente em todas ou algumas das suas características físicas são, com efeito, práticas amplamente atestadas num *corpus* representativo de três séculos de história e de contacto interlinguístico.

Desse jogo de aproximações e contrastes entre a língua do outro e a “nossa”, vejamos ainda dois trechos do missionário alentejano Fernão Cardim (5, 6) e mais outros três: um, de Ambrósio Fernandes Brandão (7), e dois, de Caetano da Costa Matoso (8, 9):

(5) PADRE FERNÃO CARDIM. *III - INFORMAÇÃO DA MISSÃO DO...* (1583)

Tem alguns coqueiros, e uma arvore que chamam cuieira que não dá mais do que cabaças, é fresca e muito para ver.

⁵ De acordo com Houaiss (2001), o tupinismo “mandioca” teria uma primeira atestação em 1549, num texto do Pe. Manuel da Nóbrega, datação confirmada por Noll (2010, p. 67), com base num documento de Hans Staden.

⁶ “Aipi” regista-se em texto de Fernão Cardim, de 1584; por sua vez, “aipim” está atestado desde 1576, num texto de Pero de Magalhães de Gândavo. Noll (2010, p. 73) localiza-o igualmente em texto de Jean de Léry (1578).

(6) PADRE FERNÃO CARDIM. *III - INFORMAÇÃO DA MISSÃO DO...* (1583)

As mãis os trazem em uns pedaços de rêdes, a que chamam typoia.

(7) AMBRÓSIO FERNANDES BRANDÃO (1966) [1618], *DIÁLOGO QUARTO - MANTIMENTOS, TINTAS, HORTALIÇAS, FRUTAS, LÃS, LEGUMES [...]*.

BRANDÔNIO. Pois ainda se fazem mais transformações dela, a qual é que, depois da mandioca estar podre na água, pelo modo que tenho mostrado, porque a que está desta maneira se chama **mandioca puba**, lhe tiram a casca e a põem no fumeiro, donde, depois de estar curada e sêca, se chama carimã e se faz dela uma excelente farinha, de que se fazem umas papas em caldo de galinha e de peixe, e também com açúcar, as quais são de maravilhoso gosto e de muito nutrimento [...].

(8) CAETANO DA COSTA MATOSO... *ENGENHO DE AÇÚCAR E...* (1749)

A **mandioca puba** é aquela que eu digo que botada no *tijuco amolece ou apodrece, que quando está mole tem um cheiro que parece está podre, e por isso lhe chamam pela *língua da terra mandioca puba; é boa.

(9) CAETANO DA COSTA MATOSO... *NOTÍCIAS DAS TAQUARAS, DOS...* (1749)

[...] depois que tiver nascido o grelho seca-se ao sol, e depois de seco vai ao *pilão e peneira-se, e o *fubá que sai bota-se em um tacho com água a ferver, e depois de cozido coa-se e botam em um *barril até tomar seu azedume para melhor gustarem; **este vinho na sua língua se chama aluá.**

Na verdade, a “cuieira” ‘planta de que dá as cuias’ é um exemplo de derivado misto, pois à base tupi “cuia” ‘vasilha de forma semiesférica, de diversos tamanhos, feita da fruta da cuieira’ (Houaiss, 2001) se acrescentou um sufixo português “-eira”, muito produtivo em nomes de árvores. Como muitos outros casos, este prova que o contacto interlinguístico deu frutos muito cedo, uma vez que “cuieira” está documentado pelo menos desde 1583. Também de origem tupi, o nome “tipoia”, ‘espécie de rede com que as indígenas mantinham os filhos às costas ou escanchados nos quadris’, é hoje, segundo Houaiss (2001), um diacronismo brasileiro, pois a aceção corrente da palavra, a partir de meados do século XVIII, será “rede de dormir” ou “rede destinada ao transporte de pessoas”. Por sua vez, “puba” ‘mole, macio’, que Houaiss (2001), baseado em A. G. Cunha, atribui ao tupi, designa uma “massa de mandioca fermentada”. Neste caso, além da

atestação seiscentista de uma palavra de origem tupi, importa realçar que o *corpus* do DHPB permite uma significativa retrodatação em relação a 1836, data apontada no Dicionário Houaiss que, na verdade, repete a datação de Solano Constâncio, o que corrobora, como salientado atrás, o valor deste *corpus* no tocante à datação e à retrodatação de muitas unidades lexicais. Por último, “aluá” ‘bebida refrigerante feita de farinha de arroz (ou de milho) ou de cascas de frutas’ (Houaiss, 2001) é outra demonstração da variedade de contactos interlinguísticos ocorridos em terras de Vera Cruz, porquanto aquela palavra tem origem no quimbundo⁷. A sua atestação no *corpus*⁸, junto com muitas outras unidades com a mesma origem, revela o alcance da influência africana no léxico brasileiro (Petter, 2002, 2006). Mas a presença da diversidade linguística neste *corpus* traduz-se igualmente nas muitas referências à “linguagem” e às “línguas”, sinal de que, no contexto da colonização, a “comunicação” entre aloglotas se revestia de enorme importância.

2.1. Linguagem /Língua, Línguas

No *corpus* do *Dicionário Histórico do Português do Brasil* abundam as ocorrências das palavras “linguagem” e “língua”, delas se extraindo elementos preciosos acerca do modo como os portugueses viam os contactos interlinguísticos a que assistiam e nos quais participavam. Assim, entre as numerosas ocorrências da palavra “língua” detetam-se muitas em que esta unidade tem a aceção de “intérprete”, “tradutor”, isto é, a “pessoa que atua como intermediária entre indivíduos que não falam a mesma língua” (Houaiss, 2001). Se é verdade que esta aceção de “língua” estava já registada desde o século XV, não é menos verdade ela está amplamente documentada no *corpus* do DHPB, visto contar com mais de 100 registos (só no singular). Dentre essas ocorrências, merecem realce casos em que o redator acrescenta informações ou juízos sobre “o língua”, vale dizer, o “intérprete”. Embora as mais das vezes este fosse um nativo que tinha trato com os portugueses, também alguns brancos exerciam como intérpretes, conforme se conclui do exemplo (10), extraído de um *Diário de Navegação de Pêro Lopes de Sousa*:

(10) PÊRO LOPES DE SOUSA. *DIÁRIO DA NAVEGAÇÃO DE PÊRO...*
(1530)

Desta ilha ao norte duas léguas se faz um rio mui grande; na terra firme, na barra de prea-mar, tem três braças e dentro oito, nove braças. Por este rio arriba

⁷ A primeira gramática desta língua africana, curiosamente (ou talvez não), foi escrita no Brasil em 1697, pelo jesuíta Pedro Dias. Ver Rosa (2013).

⁸ Em Houaiss (2001), a datação é bem anterior – 1578 – o que revela a antiguidade da influência africana.

mandou o capitam I. um bargantim, e a Pedro Anes Piloto, que era **língua da terra**, que **fosse haver fala dos índios**.

A pesquisa no *corpus* permitiu a extração de várias referências à língua portuguesa e ao modo esta como era aprendida pelos indígenas e, inversamente, como os portugueses, em particular os missionários, aprendiam o tupi ou a língua geral num “quadro de intercomunicação mais geral porque implicava a população na vida quotidiana e a abrangia todo o leque familiar (...)” (Verdelho, 2008, p. 20).

Por outro lado, a busca revelou igualmente diversas referências a outras línguas nativas, distintas do tupi (tupinambá) e, bem assim, a línguas europeias que, por vezes, são aduzidas como elemento de comparação com as línguas “exóticas”. Dados como estes traduzem a percepção que então se tinha da diversidade linguística no Brasil e do multilinguismo que, em boa verdade, continua a caracterizar aquele país até aos nossos dias.

Veja-se em (11) a referência à profusão de línguas americanas (mais de mil, na opinião do redator), entre elas o guarani, e, em (12), a alusão à aprendizagem, em território brasileiro, não apenas do português mas também do castelhano.

(11) PE. JOÃO DANIEL (1976) [1757], *PARTE SEGUNDA - CAP. 16.º - NOTÍCIA DE ALGUMAS NAÇÕES EM PARTICULAR*.

Além dos nomes, com que se distinguem no mundo umas das outras as diversas nações, que o compõem, e de que ele está povoado; também se diferenciam nas línguas: e posto que já houve quem dividiu as diversas lingoagens em 62, **a mim me parece, que só as da América passam de 1.000**; e não é qualquer diversidade, a que as distingue, ãs das outras, mas tem tanta, como tem v. g. a francesa da italiana, e a espanhola da alemã. Verdade é, que há algumas mais geraes, pelas quaes se comunicam ãs nações com outras, como são a língua inca no destricto dos castelhanos, e a topinambá no estado dos portugueses. E assim no Paraguai há outra geral, **guarani**; em Chile, e outros reinos, outras.

(12) PADRE FERNÃO CARDIM. *III - INFORMAÇÃO DA MISSÃO DO...* (1583)

Debaixo da ramada se representou pelos índios um dialogo pastoril, em **língua brasilica, portugueza e castelhana, e têm elles muita graça em fallar linguas peregrinas, maximé a castelhana**.

Em (12), saliente-se a menção ao modo particular como os indígenas falavam o português e o castelhano, o que decerto se devia à interferência da língua materna dos aprendentes. Com efeito, a necessidade de descrever a diversidade de línguas e as diferenças entre elas leva os redatores a recorrerem à comparação com idiomas que conheciam melhor – europeus –, consoante mostra o exemplo

(13), extraído de uma Carta de António Vieira ao seu Provincial e na qual o Padre sublinha a existência, em território brasileiro, de línguas de famílias tão distintas quanto o eram o alemão (língua germânica) e o espanhol (língua românica).

(13) ANTÓNIO VIEIRA. *CARTA LXVI - AO PADRE PROVINCIAL...* (1654)
 [...] porque indo depois ao Pará soube que os não mataram senão na ilha chamada dos Joanes, a qual está atravessada bem na bôca do rio das Amazonas, defronte da mesma ilha do Sol, e é tão grande que encerra em si mais de vinte e nove nações, de línguas tão diferentes como são a alemã e espanhola.

Nas palavras do Padre Vieira ressoa o interesse que, na Europa, existia à volta da variedade de línguas reveladas, desde o século XVI, graças às navegações e aos contactos com povos de outros continentes. Embora a “multiplicidade de idiomas” (Verdelho, 2008, p. 12) estivesse já associada à Babel bíblica, a verdade é que essa consciência adquire contornos completamente distintos a partir de Quinhentos, na medida em que os europeus vão experienciar não só a diversidade de línguas mas também as grandes diferenças entre famílias linguísticas.

No tocante ao ensino de línguas no Brasil, verificava-se igualmente a aprendizagem de línguas indígenas por brancos, em especial os missionários (jesuítas e não só), para cuja aproximação aos gentios se tornava imprescindível conhecer e praticar as suas línguas, conforme assinalava José de Anchieta (14, 15) e o Padre Vieira (16).

(14) JOSÉ DE ANCHIETA. *INFORMAÇÃO DO BRASIL E DE SUAS...* (1584)
 [...] indo àquela capitania no ano de 1553, levou por diante, ordenando que fosse confraria do Menino Jesus, juntando-lhe alguns dos môços órfãos que vieram de Portugal no tempo do Padre Domenico e alguns mestiços da terra, onde todos eram doutrinados: e os de Portugal aprendiam a língua da terra.

(15) JOSÉ DE ANCHIETA. *INFORMAÇÃO DO BRASIL E DE SUAS...* (1584)
 Aqui fizeram os moradores uma casa à Companhia, que foi a segunda que houve no Brasil. Aqui se receberam logo à Companhia o irmão Pedro Corrêa e o irmão Manuel de Chaves, homens antigos na terra e língua, e com ajuda dêles se começou a ensinar a doutrina na língua do Brasil aos mamelucos e mamelucas, filhos dos portugueses e aos escravos da terra, que havia muitos, com que começou de haver alguma luz no Brasil pelas muitas pregações que o irmão Corrêa lhes fazia em sua língua.

(16) ANTÓNIO VIEIRA. *CARTA LXV – AO PADRE PROVINCIAL DO...*(1654)

[...] entre todos os padres de Santo António, não havia um que soubesse a **lingua da terra, com que vinha totalmente a ser inutil a sua jornada; que depois que aprendessem a lingua então poderiam fazer muitas entradas, e empregar seu zelo nesses sertões**⁹ [...].

O trecho (16) traduz que o desconhecimento das línguas nativas era um sério óbice ao eficaz exercício da missão, o que explica por que abundam no *corpus* os episódios de incursões e contactos desastrosos ou por ignorância da língua nativa de certas tribos ou por falta de um “nativo” que fizesse de intérprete. Mas a riqueza do *corpus* não se reduz às referências aos povos e línguas do Brasil pois existem igualmente muitas referências a África e aos escravos levados pelos portugueses. Com efeito, no *corpus* do *Dicionário Histórico do Português do Brasil* existem muitos abundantes acerca dos escravos africanos, cujas línguas – o quimbundo, em especial (Bonvini, 2013) –, importava conhecer para facilitar, em contexto brasileiro, não só o trato com esses indivíduos como também a sua conversão. Entre os vários redatores de documentos que se referem à “língua de Angola” no Brasil, conta-se, por um lado, o Padre Fernão Cardim, em 1583 (16), e por outro, o Padre António Vieira, em documento de 1626 (17).

(17) PADRE FERNÃO CARDIM (1980) [1583], III - INFORMAÇÃO DA MISSÃO DO P. CHRISTOVÃO GOUVÊA ÀS PARTES DO BRASIL - ANNO DE 83, - OU NARRATIVA EPISTOLAR DE UMA VIAGEM E MISSÃO JESUÍTICA

Ao dia seguinte se festejou dentro de casa, como cá é costume, o martyrio do Padre Ignacio d’Azevedo e seus companheiros com uma oração em verso no refeitório, **outra em lingua d’Angola, que fez um irmão de 14 annos com tanta graça que a todos nos alegrou, e tornando-a em portuguez com tanta devoção que não havia quem se tivesse com lagrimas.**

(18) ANTÓNIO VIEIRA. *ÂNUA DA PROVÍNCIA DO BRASIL...* (1626)

[...] **natural de Angola**, a quem na primavera de seus anos, que não eram mais que dezanove, e dois e meio de Companhia, cortou o fio a morte, com universal sentimento do Colégio e de todos, por se murcharem tão em breve as flores, de que ao diante se esperava copioso fruto, **porque era excelente na lingua latina e na de Angola, tão necessária como proveitosa nestas partes.**

⁹ Sertão é palavra que se regista pelo menos desde o século XV para designar uma “região agreste, afastada dos núcleos urbanos e das terras cultivadas terreno coberto de mato, afastado do litoral” (Houaiss, 2001).

Os números falam por si. No *corpus* do DHPB, registam-se mais de 400 ocorrências da unidade “Angola”, seja como topónimo, seja como gentílico (angola), número revelador da importância dos escravos na vida da colónia¹⁰ e, por conseguinte, do lugar que assumem na documentação portuguesa dos séculos XVI, XVII e XVIII.

Por outro lado, é de salientar que o interesse do olhar europeu pela diversidade linguística do Brasil se manifesta relativamente a variadíssimos aspetos, recaindo quer nos rasgos das línguas indígenas (19), como faz o P. Bettendorf ao salientar a existência de muitas “línguas travadas”, quer no estabelecimento de equivalências entre o português e a língua indígena (próximo de um exercício de lexicografia bilingue). É que o ilustram os excertos (20) e (21), ambos extraídos de um documento de Caetano da Costa Matoso. O exemplo 20 apresenta ainda a particularidade de oferecer informação acerca do modo como as populações indígenas se relacionavam umas com as outras. De acordo com a avaliação de Costa Matoso, aos reinóis¹¹, isto é, aos brancos que viviam no Brasil mas haviam nascido no reino (Portugal), chamavam os “paulistas” – nascidos já na região de São Paulo – “emboabas”, denominação pejorativa que ridicularizava o traje dos portugueses. Segundo Houaiss (2001), “emboaba”, palavra cuja origem é controversa pois não a origem tupi não é consensual, era, “na época da colonização, qualificativo ou alcunha dada pelos paulistas, que descobriram e ocuparam as minas de ouro da região das Gerais, aos brasileiros das capitânias do Rio, Bahia, Pernambuco etc. e aos portugueses, que chegavam atraídos pelo ouro”.

(19) PADRE. JOÃO FELIPPE BETENDORF... *CAPITULO 3 - RELATA-SE O PRINCIPIO...* (1699)

Estão entre a fortaleza do Ceara e a cidade do Maranhão umas serranias mui altas e compridas, chamadas commummente as serras da Ibiapaba. em as quaes estão muitas **nações de lingua travada**, e **entre ellas uma de língua geral por nome os Tabajaras, indios de Ibiapaba [...]**.

¹⁰ Sobre a influência africana no Português do Brasil, veja-se o volume organizado por Fiorin e Petter (2013).

¹¹ No *corpus* do DHPB, o adjetivo singular “reinol” ‘relativo ou próprio do reino; reinícola’ ou ‘indivíduo natural do reino’ (Houaiss, 2001) tem 13 ocorrências, sendo a mais antiga de 1584, do Padre Fernão Cardim); o plural, por sua vez, regista 40, a primeira das quais igualmente em texto do Padre Cardim (1585): “Sobretudo tem este Brasil huma grande commodidade para os homens viverem que não se dão nella per sobejos, nem piolhos, e pulgas ha poucas, pore, entre os Indios, e negros da Guiné achão piolhos; porém, não faltão baratas, traças, vesperas, moscas, e mosquitos de tantas castas, e tão crueis, e peçonhentos, que mordendo em huma pessoa fica a mão inchada por tres ou quatro dias maximé aos **Reinóes**, que trazem o sangue fresco, e mimoso do pão e vinho, e mantimentos de Portugal”.

(20) CAETANO DA COSTA MATOSO...4 *[RELAÇÃO DE UM MORADOR DE...* (1749)

E voltando dom Fernando as costas com toda a sua comitiva, os **reinóis**, chamados pelos paulistas ***emboabas*** por desprezo, que na sua língua quer dizer galinhas ***calçadas**, o que imitavam pelos ***calções** que usavam de rolos, seguiram-nos em distância que não fossem vistos.

(21) CAETANO DA COSTA MATOSO...*NOTÍCIAS DO QUE OUVI ...* (1749)

Não levados os paulistas desta oferta, nunca deixaram de os prender, e logo para o Rio das Mortes foi **uma bandeira com seu capitão chamado Jaguara**¹², que na língua dos ***carijós** é cachorro.

Tal como no trecho (21), também no (22) se tem exemplo da tradução para português do significado da palavra indígena.

(22) D. ANTONIO ROLIM. *XX - CARTOGRAFIA DAS MONÇÕES DOS...* (1751)

A sua água é turva e mal cheirosa, e nos viandantes costuma causar **sezões** malignas. Há nele um célebre passo, **que chamam Jopiá**, quer dizer **covo na língua da terra**, o qual é um redemoinho que a água faz nesta figura, bastante largo e fundo [...].

Ora, segundo Houaiss (2001), “jupiá”, com origem tupi e significado idêntico ao apontado por D. Antônio Rolim, é palavra usada na Amazônia e no Mato Grosso, recebendo por isso marcação dialetal (regionalismo).

Noutros casos, o redator procurou encontrar em português expressões correspondentes à realidade existente no Brasil:

(23) PADRE JOÃO DANIEL. *PARTE QUARTA - DO TESOURO...* (1757)

[...] e finalmente com todas as providencias, que julgavam necessárias regiam as suas missões ajudados com officios públicos, que faziam com patentes dos generais, e por meio de alguns meirinhos, a que **pela sua língua** chamam Ibirari-coaras, **que equivalem ou a meirinhos de justiça, ou a sargentos da guarda** [...].

Durante os séculos XVI, XVII e a primeira metade do século XVIII, as línguas indígenas foram postas ao serviço da evangelização, motivo por que aprender o tupi ou a chamada “língua geral” era um requisito para interagir com os nativos nas aldeias. No entanto, esta política de relativa tolerância em relação às línguas

¹² De acordo com a informação etimológica oferecida por Houaiss (2001), baseado em Luiz Caldas Tibiriçá, “jaguara” é “nome tupi para designar a onça-pintada, vocábulo que se estendeu depois aos cães”.

indígenas, por parte dos missionários, sofreu um importante abalo quando, a meados do século XVIII, chega ao Brasil Francisco Xavier de Mendonça Furtado (1701-1769), governador do Estado do Grão-Pará e Maranhão (1751-1759), irmão de Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), conde de Oeiras e futuro Marquês de Pombal. À presença de Mendonça Furtado no Brasil dever-se-ão as novas diretrizes régias para a “civilização dos índios” e para a organização, entre outros aspetos, do comércio e da exploração dos recursos existentes no território. Redigido em 1755 mas publicado apenas em 1758, isto é, um ano antes da expulsão dos Jesuítas do Grão-Pará, o documento conhecido como *Directorio dos Índios*, desarticulou a política anterior, promovendo, como é bem sabido, a “civilização” dos indígenas, criando condições para a imposição da língua portuguesa e a consequente desvalorização e recuo das línguas indígenas¹³.

Entre os textos incluídos no *Banco de Textos* do DHPB incluem-se precisamente as cartas escritas por Mendonça Furtado ao Primeiro Ministro, seu irmão, e nas quais o governador do Grão-Pará e Maranhão critica severamente o “sistema” de governação, a atuação dos agentes no terreno – em particular os inacianos – junto dos gentios e o detrimento em que se encontrava a língua portuguesa. É certo que em 1727, em carta ao governador do norte do Brasil, D. João V já proibira a língua geral e mandara que os indígenas fossem instruídos em língua portuguesa, sem que tais disposições régias tivessem efeitos na região; e também é certo que, em 1750, a linha oeste do Tratado de Tordesilhas reconheceu como portugueses os territórios do Pará e Amazonas, o que requeria maior presença portuguesa para efetivar a posse dessas terras. Contudo, no terreno, a situação era outra. Por isso, na primeira carta, datada de 21 de Novembro de 1751, Mendonça Furtado prenuncia as linhas de pensamento e de ação – despotismo e centralismo – que, pouco depois, viriam a ser adotadas para o Brasil. Em matéria de língua, na referida carta estão já reunidas as principais diretrizes de uma “política linguística” para este território, consoante indicam as muitas expressões depreciativas associadas à “língua geral”, de base tupi, e a crítica aos Jesuítas, seus propagadores junto das populações indígenas.

¹³ Neste capítulo, dispunha o *Directorio* (1758, pp. 3-4) o seguinte: “Observando pois todas as Naçoens polidas do Mundo este prudente, e sólido systema [i.e. ensinar a sua língua aos povos conquistados], nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaão os primeiros conquistadores estabelecer nella o uso da Lingua, que chamaraõ geral; invenção verdadeiramente abominável, e a diabólica, para que privados os Indios de todos aquelles meios, que os podiaõ civilizar, permanecessem na rustica, e barbara sujeição, em que até agora se conserváraõ. Para desterrar este perniciosissimo abuso, será hum dos principais cuidados dos Directores, estabelecer nas suas respectivas Povoaçãoens o uso da Lingua Portugueza, não consentindo por modo algum, que os Meninos, e Meninas, que pertencerem ás Escólas, e todos aquelles Indios, que forem capazes de instrucção nesta materia, usem da Lingua própria das suas Naçoens, ou da chamada geral; mas unicamente da Portugueza, na forma, que Sua Magestade tem recômandado em repetidas ordens, que até agora se não observáraõ com total ruina Espiritual, e Temporal do Estado”.

De facto, em seis passos dessa carta o irmão de Sebastião José refere-se a uma “gíria” – a “língua geral” –, atribuindo ao uso desta os problemas da intercomunicação com os indígenas e propondo a sua substituição pela língua portuguesa, pouco ou nada conhecida das populações das aldeias. Veja-se o exemplo seguinte (21):

(24) FRANCISCO XAVIER DE... 1.^a CARTA - DE FRANCISCO XAVIER DE MENDONÇA FURTADO PARA O IRMÃO SEBASTIÃO DE CARVALHO E MELO... (1751)

Não se tem convertido os gentios como digo, porque indo-se buscar ao mato são trazidos às aldeias; nelas lhes ensinam **uma gíria a que chamam língua geral**, que só o é nas aldeias [...].

Importa salientar que, surgida no século XVII, a chamada “língua geral” era uma espécie de “pidgin ou koiné simplificada de origem tupi” (Naro & Scherre, 1993, p. 438, *apud*, Noll, 2008, p. 107) que terá sido usada em territórios fora do litoral e, em particular, no Norte do Brasil.

Em todas as ocorrências a palavra gíria assume um evidente valor depreciativo, reforçado pela ideia de que a propagação dessa língua prejudicava a expansão do português entre as populações locais, conforme se observa nos exemplos a seguir (25, 26).

(25) FRANCISCO XAVIER DE... 1.^a CARTA - DE F.X.M.F. (1751)

Vendo-se êstes moradores na consternação de não se poderem comunicar com os índios, se viram na precisão de aprender também a **gíria** que lhes inventaram para se poderem servir dêles, e isto que então foi necessidade passou a hábito, e **ao excesso de serem hoje mui poucas as pessoas que nesta cidade falam português, principalmente mulheres**, que até não é possível, conforme me têm dito os mesmos padres, que se confessem senão na **língua geral**, como êles lhe chamam.

(26) FRANCISCO XAVIER DE MENDONÇA FURTADO (1963) [1751], 1.^a CARTA - DE F.X.M.F. PARA O IRMÃO SEBASTIÃO JOSÉ DE CARVALHO E MELO, NA QUAL TRATA DOS LIMITES E DA EXTENSÃO DO ESTADO DO GRÃO PARÁ E MARANHÃO [...].

Por seguirem a obstinação de fazerem aprender aos índios a dita gíria, até têm chegado ao precipício de, ao menos aparentemente, admitirem a pluralidade dos deuses pela falta que nela há de vocábulos. Para V. Exa. poder compreender bem êste absurdo, que na verdade se faz incrível, é preciso saber que a palavra Tupana na tal **gíria** é Deus.

Os dados do DHPB corroboram que, na década de 50 do século XVIII, a língua portuguesa passa a fazer parte de um programa de civilização dos

indígenas brasileiros, consoante permite concluir um testemunho do Pe. João Daniel (1757), um ano antes de ser publicado o *Directorio dos Indios*¹⁴.

(27) PADRE JOÃO DANIEL. *PARTE QUINTA - EM QUE MOSTRA UM...* (1757)

[...] no trato, não há melhor nem mais pró [roto o manuscrito] do meio para os civilizar, e fazer gente, do que o facilitar-lhes a comonicação dos brancos, e europeos, e a política das nações cultas; para haver este trato, e comonicação, **devem entenderem uns com os outros, pelo meio das línguas, e idiomas; logo a língua portuguesa é o melhor meio de conseguir este fim.** Provo a consequência, Sendo tantas, e tão diversas as nações, e linguagens do Amazonas é impracticável aos europeos o poder aprendê-las todas para as perceber, e practicar [...].

2. Nota final

Centrados embora em tópicos como a variação, a diversidade e o contacto interlinguístico, os exemplos arrolados ao longo deste trabalho não deixam de exprimir cabalmente o valor documental e linguístico do *corpus* criado para servir de base ao *Dicionário Histórico do Português do Brasil (séculos XVI, XVII e XVIII)*. No entanto, constituem apenas uma pequena amostra da extraordinária riqueza do Banco textual em apreço.

Pretendeu-se dar a conhecer um *corpus* que, além de contribuir significativamente para a história do léxico português e brasileiro, irá colmatar lacunas de *corpora* já existentes. Por outro lado, também não será despiciendo o facto de este *corpus* estabelecer um recorte de três séculos de língua portuguesa no Brasil, captando, no tocante ao vocabulário (mas não só), quer a herança portuguesa, quer a deriva brasileira. Graças a ele será seguramente possível investigar aspetos como a evolução semântica do léxico português em terras de Vera Cruz, as novas aceções, a emergência de terminologias locais, a distribuição diatópica do vocabulário, a influência do elemento indígena e do elemento africano, bem com o surgimento de expressões e fraseologismos usados no Brasil. Por tudo isto, é legítimo afirmar-se que o *corpus* do DHPB é de suma importância para a história do léxico português e brasileiro.

¹⁴ O título completo do documento era “Directorio, que se deve observar nas povoaçoens dos indios do Pará, e Maranhão, Em quanto sua Magestade não mandar o contrario”.

Referências bibliográficas

- Bonvini, E. (2013). Os vocábulos de origem africana na constituição do português falado no Brasil. In J. L. Fiorin, & M. Petter (2013), *África no Brasil: a formação da língua português* (pp. 101-144). São Paulo: Editorial Contexto.
- Constâncio, F. S. (1836[?1844]). *Novo Diccionario Critico e Etymologico da Lingua Portuguesa* (2.^a ed.). Paris: Angelo Francisco Carneiro, Editor Proprietario.
- Cunha, A. G. da (1994). *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa* (2.^a ed.). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Directorio, que se deve observar nas povoaçoens dos indios do Pará, e Maranhão, Em quanto sua Magestade não mandar o contrario* (1758). Lisboa: Na Officina de Miguel Rodrigues.
- Figueiredo, A. C. de (1899). *Nôvo Diccionário da Língua Portuguesa*, 2 vols. Lisboa: Tavares Cardoso & Irmão.
- Fiorin, J. L. & Petter, M. (2013). *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. São Paulo: Editorial Contexto.
- Gonçalves, M. F. (1996). Antigas ortografias e paralexiconografia no século XVIII. *Alfa – Revista de Linguística*, 40, 103-117.
- Gonçalves, M. F. (2003). As «Reflexões sobre a Lingua Portuguesa» (1773/1842) no contexto das ideias linguísticas do século XVIII. In F. Sánchez Miret (Ed.), *Actas del XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica* (Salamanca, 24-30 Septiembre, 2001) (pp. 181-189). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Gonçalves, M. F. (2012). A “botica da natureza” no Dicionário Histórico do Português do Brasil (Séculos XVI-XVIII): o «Erario Mineral» (1735), Fonte para a história do léxico brasileiro. In T. Lobo, Z. Carneiro, J. Soledade, A. Almeida & S. Ribeiro (Orgs.), *ROSAE – Linguística Histórica, História das Línguas e Outras Histórias* (pp. 908-923). Salvador da Bahia: EDUFBA.
- Gonçalves, M. F. (2013). Aspectos do léxico português e brasileiro no século XVIII: “pesos e medidas” no «Erário Mineral» (1735), de Luís Gomes Ferreira. *Confluência – Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, 43 (2.^o semestre), 47-67. Disponível em: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/651.pdf>
- Gonçalves, M. F. & Murakawa, C. A. A. (2009). Lexicografia implícita en textos del Padre jesuita Fernão Cardim. In O. Zwartjes et al. (Ed.), *Missionary Linguistics IV / Lingüística Misionera (Lexicography / Lexicografía). Studies in the History of Language Sciences*, 114 (pp. 233-248). Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins.
- Grenand, F. (1994-1995). Nommer la nature dans un contexte prélinnéen: les Européens face aux Tupi du XVI^e siècle à la première moitié du XVII^e

- siècle. In D. Troani et al. (Ed.), *La «découverte» des langues et des écritures d'Amérique* (Actes du Colloque International, Paris 7-11 septembre 1993), *Amerindia*, 19-20, 15-28.
- Houaiss, A., Vilar, M. de S. & Franco, F. M. de Melo (2001). *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. 1.0. CDRom. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss.
- Murakawa, C. A. A. & Gonçalves, M. F. (2015). The corpus of the *Dicionário Histórico do Português do Brasil* (DHPB). In J. P. Silvestre & A. Villalva (Eds.), *Planning non-existent dictionaries* (pp. 19-4). Centro de Linguística da Universidade de Lisboa/Universidade de Aveiro.
- Murakawa, C. A. A. (2012). Trois siècles de mots du portugais du Brésil. *Cahiers de lexicologie*, 101(2), 73-91.
- Murakawa, C. A. A. (2010). Dicionário histórico do português do Brasil: um modelo de dicionário histórico. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 12(2). São Paulo, 329-349.
- Petter, M. (2002). Termos de origem africana no léxico do português do Brasil. In J. H. Nunes & M. Petter (Org.), *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro* (pp. 123-145). São Paulo: Humanitas/FFLCH.
- Petter, M. (2006). Línguas africanas no Brasil. In Cardozo S. A. M., Mota, J. & Silva, R. V. m. (Org.). *Quinhentos anos de história lingüística do Brasil* (pp. 117-142). Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia.
- Porto Dapena, José-Álvaro (2002). *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Arco/Libros.
- Rosa, M. C. (2013). *Uma língua africana no Brasil colônia de Seiscentos. O quimbundo ou língua de Angola na Arte de Pedro Dias S. J.* Rio de Janeiro: 7Letras.
- Verdelho, T. (1996). *As origens da gramaticografia e da lexicografia latino-portuguesas*. Aveiro: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Verdelho, T. (2008). *O encontro do português com as línguas não europeias. Exposição de textos interlinguísticos*. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal.

Política de língua e políticas públicas: uma visão necessária

MÁRIO FILIPE

Universidade Aberta/CEMRI

O que gostaria aqui de abordar e de partilhar é uma reflexão sobre Política de Língua e do seu espaço no quadro daquilo que se designa por Políticas Públicas.

A política de língua externa¹ definida no quadro das políticas públicas² como um dos vetores-chave da política externa portuguesa, deverá assentar num óbvio, mas pouco enunciado, estimulado e compreendido, consenso nacional alargado entre as principais forças políticas e a sociedade civil, tendo como objetivo a minimização dos obstáculos internos e externos, que se colocam à emergência da língua portuguesa como língua de comunicação internacional e enquanto instrumento linguístico não negligenciável para o desenvolvimento sustentável dos países onde é falada e instrumento veicular de transmissão de conhecimento formal, aquisição de saberes, constituinte de base potenciador de desenvolvimento e de coesão social, de abrangência pluricontinental, num contexto de respeito pelos direitos humanos, linguísticos e cívicos, de participação e valorização pessoal, cultural e social dos povos.

¹ Uma política de língua no quadro das políticas públicas deve manter em perspectiva a política pública de educação e, nesse contexto, a especificidade da política para a língua portuguesa quer como área específica de ensino (disciplina) quer como meio de aquisição de conhecimentos, saberes, ciência e socialização na escola e na sociedade em geral. A política pública de língua portuguesa no âmbito externo não sendo mero prolongamento da dinâmica interna, deve interagir com o plano interno porque todo o aparato logístico e de recursos humanos depende da consistência do pilar educação no plano interno.

² Entenda-se política pública enquanto correspondente ao conjunto de respostas organizadas a problemas complexos, neste caso de ordem cultural e linguística, sentidos coletivamente pela sociedade (Nagel, 2002, *apud* Campos, 2005) que se traduzem em ações ou omissões de um governo (Thomas Dye, 1992, *apud* Birkland, 2015).

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 188/2008, de 27 de novembro, aprovou o documento de orientação estratégica de política “para a língua portuguesa capaz de responder aos novos desafios”.

Decorridos quase 8 anos sobre a aprovação do referido documento, importa ter em atenção os novos desafios, não apenas os enunciados em 2008, mas igualmente os decorrentes dos resultados e condicionalismos da evolução conjuntural de um período político que ainda não superamos, marcado por fortes restrições económicas e de alterações estruturais institucional e organizacional que sobrevieram ao documento então aprovado.

Do mesmo modo, a política de língua portuguesa, enquanto componente da concertação estratégica entre todos os países que a falam, um dos três pilares estruturantes da CPLP, envolvendo uma componente de cooperação, conheceu novas políticas, atores, instrumentos e recursos, com o reforço do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) em resultado das duas Conferências Internacionais *Sobre a Situação da Língua Portuguesa no Sistema Mundial*, em março de 2010, em Brasília, e outubro de 2013, em Lisboa, e da qual resultaram dois sucessivos Planos de Ação que implicam todos os seus subscritores.

A nível internacional, realça-se que os desafios são, cada vez mais, globais e interdependentes, incluindo questões que continuam pendentes como a efetiva presença da língua portuguesa nos *Fora* internacionais, ou o uso crescente da língua portuguesa na Internet, a adoção por parte de diversos países, da língua portuguesa nos seus sistemas de ensino não superior, o comércio cada vez maior de bens tecnológicos onde os processamento das línguas naturais já é determinante do ponto de vista do consumo de bens eletrónicos a nível internacional, ou as migrações onde a componente da língua é um fator de preocupação seja por se tratar de uma questão identitária, seja porque releva para as matérias da coesão social.

O mundo atual assiste ainda à emergência de novos atores globais com interesses e influências políticas estratégicas diversas. O Brasil não pode deixar de se considerar um elo essencial, mas que se revela pragmaticamente problemático devido à sua visão pouco internacional do conjunto das variedades da língua, esforçando-se - como a designação dos cursos que patrocina e gere claramente estabelecem - apenas em afirmar explicitamente o seu “sotaque”, a sua variante, (quase como sinónimo de “seu idioma”) numa atitude que carece de definição, relativamente aos interesses comuns³ da CPLP, no que respeita à língua como um dos pilares da organização.

³ A este respeito basta constatar as designações de cursos de línguas internacionais como o espanhol, o inglês, ou o francês, onde existe uma imagem comum, nenhum curso nestas línguas refere um curso de inglês australiano ou americano, por oposição ao inglês de Inglaterra; nenhum curso de francês do Quebec, da Suíça ou do Senegal, por oposição ao francês de França; nenhum curso de espanhol argentino, ou cubano

A questão sobre a internacionalização da língua portuguesa e da sua presença nos *fora* internacionais deve ter como ponto fulcral os compromissos assumidos no âmbito dos Planos de Ação de Brasília (2010) e de Lisboa (2013) procurando que o Brasil especifique e clarifique a sua política de língua externa, e, no plano dos restantes países da CPLP, uma concertação reforçada em matéria de educação e formação, alinhada com o pós Objetivos de Desenvolvimento do Milénio⁴ (ODM), a Agenda 2030⁵, pós 2015, verificando-se assim, a necessidade de avaliar e em função disso, poder repensar e reposicionar a política de língua para a cooperação portuguesa na cena internacional e da política de língua no seu sentido mais global e que vai muito para além do espaço geográfico da CPLP, visando os países que com ela cada vez mais se relacionam seja do ponto de vista multilateral no seu conjunto, seja no plano bilateral na relação Estado a Estado.

No plano bilateral, constata-se que alguns dos países parceiros na CPLP, melhorando os seus índices de desenvolvimento poderão elevar o seu nível de parceria para assumir maiores responsabilidades e compromissos, assumindo inequivocamente maior liderança, apropriação e partilha de comprometimentos.

Fora da esfera da CPLP perspectivam-se desafios em que é requerida maior atenção e seguimento por parte dos responsáveis e decisores. As mudanças e a relação de presença dos ativos da política externa de língua e cultura requerem uma análise e uma nova perspetiva sobre a política de língua para os países africanos não CPLP (em particular os seus países associados) e, para a Ásia, com particular enfoque na RP China.

É neste panorama complexo de desafios, que exige um novo enquadramento da ação do organismo a quem foi atribuída a responsabilidade orgânica instrumental de elaborar, organizar e executar a política e de cultura externa⁶. Assume especial

ou da Guiné Equatorial, por oposição ao espanhol de Espanha. O mesmo no caso do alemão, que se ensina e se fala em vários países europeus (não é preciso atravessar oceanos para constatar particularidades de produção nos falantes da mesma língua). Isto não significa que cada professor não ensine, naturalmente, a variante da sua origem, porque é o que fazem, podem e melhor sabem fazer, o que não significa que tenham de ser ignorantes das outras variantes e culturas. O que se publicita nas outras línguas internacionais acima referidas é uma imagem comum da língua que vai muito além do “templo de cada sacerdote”. A isto chama-se concertação política e porque não dizê-lo, visão estratégica e maturidade, num contexto linguístico global em que todas as brechas que se abrem são exploradas e maximizadas por terceiros para disso tirar proveito próprio. O que tem acontecido.

⁴ http://issuu.com/unric_publications/docs/131019160133-9b00908a9409457ba5f4b958f1d0972f?e=0
<http://www.unric.org/pt/objectivos-de-desenvolvimento-do-milenio-actualidade>
<http://www.unric.org/pt/objectivos-de-desenvolvimento-do-milenio-actualidade/27666>

⁵ <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

⁶ Não basta que a Tutela afirme e atribua responsabilidades. É essencial que perceba, compreenda, interiorize, que a palavra sem ação consequente apoiada em meios e mais atribuições sem meios adequados e relevantes para a assunção das responsabilidades é apenas retórica – significa pedir ao(s) responsável(eis) pela execução de política de língua e cultura externa, que distribua placebo em vez do remédio para os problemas.

importância a elaboração de um Conceito Estratégico para a Política Externa da Língua Portuguesa, enquanto documento orientador que vise construir sobre os consensos. Há que aumentar a capacidade para desenvolver processos e mobilizar recursos em torno de uma Política Externa de Língua Portuguesa, capaz de se alinhar e ser instrumental para os interesses nacionais, seja flexível e colaborativa, compreendendo as prioridades dos países parceiros na CPLP e de para além destes, e num plano mais lato, com as mais de sete dezenas de países em que, Portugal está presente através da ação do Camões, IP.

Ser capaz de definir prioridades implica perceber as limitações próprias e as suas capacidades para intervir e investir de forma consistente, sustentada e sustentável onde a língua portuguesa, também como língua estrangeira, tem potencial de crescimento.

Importa assim, fazer refletir e promover numa política de língua externa, entendida no âmbito das políticas públicas, a capacidade de compreender a relevância da sua contribuição externa incluindo o envolvimento na área da cooperação, do ensino de português como língua estrangeira, nos níveis superior e não superior, e do português como língua de herança, vocacionado para os jovens descendentes dos portugueses expatriados de várias gerações.

Nesse sentido, o estabelecimento de uma orientação política de médio prazo, a partir de um Conceito Estratégico para a Política Externa de Língua Portuguesa com um horizonte a 5 anos⁷, poderia assentar em quatro princípios chave: (1) a relevância/sustentabilidade/coordenação entre parceiros; (2) a convergência geográfica e setorial assente numa visão de blocos estratégicos, privilegiando projetos com dimensão e natureza estruturante e áreas identificadas com potencial de desenvolvimento da língua portuguesa; (3) a adequação, com enfoque na consolidação de capacidades e na sustentabilidade para além da fase prevista de duração das parcerias; (4) e a partilha de capacidades e recursos, incluindo fontes de financiamento com base no princípio da responsabilidade partilhada.

Assim, a proposta deveria estabelecer como prioridades geográficas os Países Africanos de Língua Portuguesa (PLOP) e Timor-Leste. Nesta sequência, teria ainda em atenção os atuais polos de interesse estratégico para a língua portuguesa e para os países da CPLP, fora da esfera da organização, no âmbito transfronteiriço, regional e noutros continentes.

Esta conceção poderia assentar em três áreas de atuação: Educação para o Desenvolvimento, Rede de Ensino não Superior e ação externa na projeção

⁷ O que, sendo um enquadramento temporal curto, seria já um grande avanço no que respeita ao comprometimento do Estado, do Governo, dos seus responsáveis.

internacional da língua portuguesa, na definição operativa de Blocos geoestratégicos, subdividindo-se em eixos e áreas prioritárias de intervenção.

O Conceito Estratégico

O Conceito combinaria a necessidade de reforçar a coerência da política de língua externa, o reforço de mecanismos efetivos de coordenação e concertação interna ao nível da ação estratégica e prioridades setoriais da responsabilidade do Camões, I.P, a nível nacional, e nos órgãos de concertação política e diplomática, no âmbito dos organismos que reúnem os Países de Língua Portuguesa.

No que se refere aos instrumentos, e à programação em particular, esta deveria ser capaz de garantir a necessária articulação e provisão dos mecanismos de financiamento pelos diversos programas e áreas de intervenção nos diferentes modelos de ensino. A avaliação e a prestação de contas pelos resultados alcançados e a incorporação de novas práticas decorrentes das análises e avaliação no âmbito dos relatórios sobre as diversas áreas de intervenção da língua e da cultura nas atividades, a realizar com previsibilidade e transparência, constituiriam uma mais-valia futura enquanto indutores de melhorias que visariam adequar as ações à realidade e que, deveriam constituir uma importante ferramenta de gestão, planeamento e execução.

No quadro das prioridades, Portugal deveria manter como foco da sua atenção principal o relacionamento com os Países de Língua Portuguesa⁸ em África e com Timor-Leste, prosseguindo o investimento em áreas cruciais, nomeadamente na educação e ciência, na formação inicial e contínua dos professores dos vários níveis de ensino e áreas científicas e outros agentes educativos, promovendo assim as condições para uma efetiva qualidade do ensino, a coesão social e a qualidade do exercício da atividade profissional. Apostar em novas áreas, com destaque para uma maior interação e participação em projetos científicos na área universitária, por exemplo, ligados diretamente às necessidades de investigação e desenvolvimento no processamento das línguas naturais, neste caso, da língua portuguesa.

No que respeita aos atores, a Política de Língua Externa deve ser entendida como uma abordagem integrada, coordenada e supervisionada pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros por via do Camões, I.P., assumindo-se como um

⁸ O uso do acrónimo PALOP é contraditório com a própria designação da Comunidade Instituída a que pertencem aqueles que se quer designar por aquele acrónimo. Pertencemos a uma Comunidade de Países de Língua Portuguesa e não a uma comunidade de países de língua “oficial” portuguesa (o que nem corresponde à realidade constitucional. Na Guiné-Bissau e S. Tomé e Príncipe a língua portuguesa é língua oficial *de facto*, pois não se encontra inscrita no texto Constitucional destes dois países qualquer referência as línguas oficiais).

estável pilar da nossa política linguística e cultural externa, em articulação com outros interlocutores internos como as tutelas responsáveis pelas áreas da Educação, da Ciência, da Cultura e da Economia, entre outros, no âmbito do existente Conselho Consultivo para a Língua e Cultura Portuguesas.

Atendendo ao carácter descentralizado e diversificado da presença das estruturas do Camões, IP que atuam na área da língua e da cultura, é prioritário o desenvolvimento de mecanismos que favoreçam a ação concertada, visando parcerias ativas e abrangentes, que valorizem as mais-valias dos interlocutores públicos congêneres no estrangeiro de outras instituições que estejam presentes no terreno, e que possam, colaborativamente, apoiar projetos concretos com benefícios de eficácia e visibilidade mútuos e assim para a língua portuguesa, alinhando objetivos e promovendo capacidades de intervenção complementares.

Independentemente da dimensão e dos recursos destinados a cada uma das dessas ações e atividades, deveria procurar-se uma articulação entre a estrutura central e as estruturas externas/locais por forma a estabelecer uma dinâmica facilitadora, a médio e longo prazo, de uma maior capacidade de intervenção junto dos países ou instituições parceiras.

A execução da Política de Língua e de promoção externa da cultura beneficiará sempre da valorização do papel das Embaixadas para o êxito dos seus objetivos, em articulação com as estruturas como os Centros Culturais Portugueses ou outras estruturas⁹ agentes no terreno, no processo de identificação de prioridades, e no acompanhamento das atividades e cumprimento dos protocolos em curso ou ações pontuais como uma exposição ou um espetáculo de qualquer manifestação de natureza cultural, ou de intervenção continuada como é o caso da cooperação com instituições universitárias ou organizações internacionais.

Num contexto de política pública, a língua e a cultura são investimento. A língua e a cultura na sua ação externa induzem, pela sua presença e difusão, um fator dinâmico e multiplicador na sua promoção e desenvolvimento, uma contribuição positiva para a imagem externa de Portugal. Esta presença complementa e reforça outras áreas da política externa, nomeadamente a vertente económica (nos seus vários setores, turismo, exportações de produtos portugueses), ou a cooperação, com vantagens mútuas e apresentando benefícios recíprocos, tanto para Portugal como para os países onde a atividade linguística e cultural se desenvolve. Um contributo para um maior conhecimento recíproco e para a aproximação entre os povos de culturas e línguas diversas, cientes da diversidade global e da riqueza que ela encerra.

⁹ Como as Coordenações de Ensino Português no Estrangeiro ou até escolas privadas que ensinem português e sejam acreditadas e certificadas pelo Camões, IP.

O Conceito Estratégico responderia a três propósitos essenciais, que concorrem para uma ação mais eficaz, mais visível e com impacto mensurável nos países onde a política de língua e cultura externa se exerce:

- consolidar o organismo responsável, enquanto entidade de referência ao nível da condução da política de língua e cultura externa, bem como ao nível da supervisão, direção e coordenação com as restantes entidades governamentais e académicas com atividade nesta área;
- valorizar os parceiros desta política de língua e cultura externa portuguesa, procurando adotar uma abordagem estratégica concertada com todos os países membros da CPLP, tornando possível sempre que tal corresponda a um objetivo comum, parcerias em atividades em países terceiros definidos como prioritários;
- evidenciar, agindo em consonância com a sociedade civil para que os responsáveis políticos, percebam, compreendam e interiorizem a relevância de uma política de língua e cultura externas, enquanto política pública de interesse estratégico nacional e beneficiadora dos interesses externos de Portugal, pela demonstração dos benefícios e mais-valias do investimento nesta área com forte exposição e visibilidade externa.

Em resultado da evolução e dinâmicas registadas no plano nacional e internacional, o Conceito Estratégico deveria ser encarado como um documento aberto e dinâmico, permitindo a necessária evolução e aprofundamento, adaptação e alinhamento da nossa política à necessária concertação externa no âmbito da CPLP, em particular com os Países Africanos de Língua Portuguesa e Timor-Leste, mas também para com os países com estatuto de Observadores Associados, uma vez que estes países devem ser considerados como um importante sub-eixo da CPLP onde a língua e as culturas da CPLP devem ser promovidas e difundidas, já que são geografias politicamente sensíveis à língua da organização a que decidiram associar-se.

Por fim, será de toda a conveniência do Camões, I.P., apresentar à tutela um relatório anual com a caracterização do estado de implementação do Conceito Estratégico, ficando definida a realização de uma avaliação intercalar alargada após um período válido da sua vigência que poderia ser de um ano, por poder ter implicações orçamentais.

Um documento desta natureza é concebido como um recetor de contributos de documentos e estudos já discutidos e aceites como fundamentais para o desenvolvimento e projeção internacional da língua e cultura portuguesas e das culturas da CPLP, de intervenções e contributos da sociedade civil que são

do domínio público como o Plano de Ação de Brasília (PAB) ou o Plano de Ação de Lisboa (PALis).

Referências bibliográficas

- Calvet, L.-J. (2002). *Le Marché aux Langues – Essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. Paris: Plon.
- Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Souza, C. (2006, jul/dez). Políticas Públicas: uma revisão da literatura, *Sociologias*, Porto Alegre, 8 (16), 20-45.
- Dye, T. D. (1984). *Understanding Public Policy*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Fischer, F. et al. (Eds.). (2007). *Handbook of Public Policy Analysis Theory, Politics, and Methods*. New York: CRC Press, Taylor & Francis Group.
- Spolsky, B. (2009). *Language Management*. Nova Iorque: Cambridge University Press.

Webgrafia

- CPLP, 1.^a Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial, CPLP, março de 2010, Brasília, Brasil, *Plano de Ação de Brasília para a Promoção, a Difusão e a Projeção da Língua Portuguesa* (PAB);
- CPLP, 2.^a Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial, 29 e 30 de outubro de 2013, Lisboa, Portugal, *Plano de Ação de Lisboa* (PALis).

From the historical establishment of the Portuguese language to its pluricentrism

PAULO OSÓRIO

University of Beira Interior

1. Defending Portuguese as a pluricentric language naturally implies the discussion of some fundamental aspects of its historical establishment, namely all things concerning linguistic periodisation. One may say that the different proposals for linguistic periodisation are not always undisputed, as they differ according to their authors. It should be said that some of the philologists who, since the last century, have been putting forward proposals for periodisation have not always employed purely linguistic criteria. Instead, they have taken different approaches, such as taking extralinguistic vectors into consideration. However, the most recent proposals have brought strictly linguistic phenomena into discussion, which helps to delimit the early and final phases of each period of the language's origin. Nevertheless, we must not forget the contributions, although not always completely systematic, made by the grammarians of the 17th, 18th and 19th centuries. Concerning the importance of the first grammarians, Cardeira (2013, p. 101), states:

The grammars of Fernão de Oliveira and João de Barros have been regarded as symbols of the beginning of a new period in the history of the Portuguese language. [I say] symbols because they establish, in Portugal, the issue of language, introducing the metalinguistic reflexion about Portuguese, in Portuguese, and making way for the encoding of the language. [Author's translation].

From among the most important proposals, we will discuss the ones who seem more significant in the context of this kind of studies, such as those of Carolina Michaëlis de Vasconcelos (n.d, pp. 17-22), José Leite de Vasconcelos (1966,

pp. 14-19), Evanildo Bechara (1991, pp. 68-76), Ivo Castro (2006, pp. 74-78), Clarinda de Azevedo Maia (1995, pp. 22-309) and Gärtner (1999). For Michaëlis de Vasconcelos, the history of the Portuguese language comprises two stages: the archaic and the modern. According to the author, the archaic period begins in the reign of Sancho I and goes beyond 1500; the troubadouresque period ends in 1350, followed by the period of historical or national prose. The modern phase overlaps the Renaissance and, thus, the expansionist movement. Similarly, Leite de Vasconcelos proposes a twofold notion of the history of the Portuguese Language, also pointing out the archaic and modern periods. Evanildo Bechara (1991) considers four stages in the Portuguese language's division: the archaic period, spanning between the 13th and the late 14th centuries, the mid-archaic period, that goes from the 15th century to the first half of the 16th century, the modern period, spanning between the second half of the 16th century and late 17th century and, finally, the contemporary period, from the 18th century until the present day. Clarinda Maia (1995) proposes a two-stage separation of the Portuguese language, which comprises the archaic and modern Portuguese, the former reaching up to the first half of the 16th century, the dawn of modern Portuguese. According to the author, archaic Portuguese is subdivided in two stages (Galician-Portuguese and mid-archaic Portuguese, the latter being a transition period). Modern Portuguese also displays a subdivision between the so-called classic and contemporary Portuguese. Gärtner's proposal (1999) about the Galician-Portuguese, pre-classical Portuguese and modern Portuguese stages is rather interesting. In fact, Noll (2005, p. 119) comments on this proposal:

Regarding the Portuguese language, Gärtner [1999] makes a distinction between the Galician-Portuguese period (800-1350), divided between a predominantly oral stage and the establishment of written tradition (1200-1350), pre-classical Portuguese (1350-1550) and modern Portuguese (since 1550). Modern Portuguese is subdivided between classical Portuguese (1550-1750), a second transitional period (1750-1850) (such as the pre-classical, although not pointed out by Gärtner) that leads to the contemporary one, and contemporary Portuguese (dating back from the 19th century). In this periodisation, linguistic criteria are evident, as they emphasise the Romanesque restructuring until about 800 and the two transitional phases that reflect the phonetic/phonological and morphosyntactic changes between Galician-Portuguese, classical Portuguese and modern Portuguese. [Author's translation]

We intentionally left the commentary of Castro's proposal (2006) for last, as it is the one which more objectively corresponds to what we consider to be the stages of the Portuguese language's division. To the linguist, the history of Portuguese must be regarded as «divided in two large cyclic units, reflecting

the history of territorial occupation, the founding of the state and the nation's greater movements» (Castro, 2006, p. 74, author's translation). Therefore, the author's proposal matches the first phase (the first cycle) to the period in which the language is formed (9th to the 15th centuries) and the second phase (second cycle) to the cycle of expansion, beginning in the late 16th century. The second cycle of the Portuguese language, proposed by Castro (2006), is particularly important in defining Portuguese as a pluricentric language. Highlighting the importance of Portuguese language's development, Cardeira (2013, p. 101) states the importance of the Portuguese expansion itself:

Language, as a topic, cannot be set apart from the expansionist movement. During the 15th century, the endeavour of maritime discoveries changed the country's complexion in terms of territory, economic growth and social organization. Expanding the borders involved a new delimitation and occupation of space, both physical and human, becoming an essential factor in the establishment of a collective identity. The language's expansion - a result of national assertion - accompanied the territorial expansion; the Portuguese, instruments of this expansion, gained consciousness of their national and linguistic identity by facing the 'others' (the foreigners). [Author's translation]

Having considered some of the main proposals for linguistic periodisation, and being certain that the division of history by periods is not always consensual, we share the proposal put forward by Castro (2006). The period corresponding to the formation of the Portuguese language is long. The whole of medieval Portuguese spans between 1214 and the period which saw the end of Gil Vicente's drama¹. However, if we are to advocate Castro's proposal (2006), we also have to consider the period before 1214, as the Portuguese language had taken its first steps since the 9th century.

However, the Portuguese that was brought to other continents is that of the 16th century, marking the pluricentrism of the language. We shall analyse, in the next point, modern Portuguese in its classical phase, that which belongs to the linguistic and historical Diaspora of the language and the Portuguese nationals.

¹ "Gil Vicente's work [...] is central in the understanding of the establishment of the «classical» language. A number of forms and twists that the language had already eliminated make a comeback in his plays as archaisms that distinguish certain types of characters, especially peasants and commoner women. Such is the case of the french «on», the partitive, the atonal feminine possessives such as *ta* and *sa*, the archaic verb forms like *sejo*, the <-des> desinences, the second-person plurals, etc. (...) This is the proof that all these traces were conspicuous, or rather abnormal, for the courtier audience for whom the plays were performed. Even for the usual forms (those belonging to the standard language), Gil Vicente's work represents a valuable milestone, as it embodies the language of a society that had not yet fully incorporated all the innovations of the italianising and humanist Renaissance" [Author's translation]. Cf. Teyssier (1993, p. 68).

2. Modern Portuguese begins with the classical period, which starts in the mid-16th century. Its inception can be pinpointed to 1572, date of the publication of *Os Lusíadas*, by Luís de Camões, whereas its ending happens in 1807, when the Portuguese court transferred to Rio de Janeiro, as a result of the Napoleonic invasions; this led to some phonetic innovations in the “popular” Portuguese of Lisbon, that had been regarded as “vulgar”, to become a part of the new linguistic norm as of the triumph of the liberal revolution, which put an end to the absolutist monarchy regime. These innovations are, even today, features of modern and contemporary Portuguese.

Regarding factors extraneous to the system, besides the advent of Portuguese colonialism (which shifts, in the 17th century, from the Asian period to the Afro-Brazilian one, culminating, in the first half of the 18th century, in the Brazilian gold rush, from which Portugal and England also benefited), other historical events play a part, namely the Personal Union with Castile-Aragon, between 1580 and 1640 (whose linguistic influence, in fact, would be of no value in phonetic terms and limited regarding grammatical subsystems), the replacement of Spanish cultural influence by that of France (which is, also, a consequence of the international waning of Spain, after the Thirty Years’ War) and the splendour of 16th and 17th centuries’ Portuguese literature, heralded by authors like Bernardim Ribeiro, António Ferreira, Sá de Miranda, João de Barros, Damião de Góis, Luís de Camões, Diogo do Couto, Garcia de Orta, Gaspar Correia, Fernão Lopes de Castanheda, Frei António Brandão, Frei Luís de Sousa, Fernão Mendes Pinto, Rodrigues Lobo, António Vieira and D. Francisco Manuel de Melo, among others.

The Personal Union between the kingdoms of Castile-Aragon and Portugal, between 1580 and 1640, culminated in a period of political and cultural rapprochement between the Iberian States that began in the mid-15th century and gradually faded two hundred years later. In the course of these two centuries, Castilian became a second cultural language for the ruling class. The most important writers of this epoch are bilingual; others even end up giving up their mother language, to the point of hispanising their own names (e.g. Montemayor). After 1640, however, a degree of antipathy, or even animosity, grew between the Portuguese and the Spanish, which resulted in the end of Iberian cultural unity; the Portuguese came to ignore their neighbours and to be moulded by French and English patterns - D. Francisco Manuel de Melo (1608-1666) was the last Portuguese author to employ the Castilian language. This estrangement from Spain also coincides with a period of decadence of Europe’s old hegemony; only recently, after 1986, when the Iberian states joined the then called European Economic Community, can one recognise a

resumption of these nations' economic and cultural relations, which certainly have linguistic consequences.

With respect to linguistic factors, Marquilhas' commentary (2000, p. 10) is quite curious:

In the field of historic linguistics, classical Portuguese has not attracted a degree of attention like the one repeatedly devoted to medieval Portuguese. Being a linguistic state that remained encoded in grammars and dictionaries was ultimately detrimental to it, with a tendency to mistake the description of classical language with the scrutiny of metalinguistic judgements formulated by Oliveira, Barros, Cardoso, Nunes de Leão, Ferreira de Vera, Francisco Barreto or Bluteau. Direct sources have been neglected, but, as every philologist knows, they tell a different story than the one enshrined in the severe discourse of theoreticians. [Author's translation]

The 16th century displays a consolidation of the morphosyntactic structures of the language, influenced by the Latin language, the attempts at grammatical encoding and, even, through the great aesthetic and literary achievements of the so-called Portuguese "Golden Age".

Phonetically, we may highlight the permanence of the distinction between the /b/ and /v/ phonemes in standard Portuguese. As it is known, this distinction lingers also in French and Italian, but not in Galician, Northern Portuguese and Castilian. In the well-known novel *Menina e Moça*, by Bernardim Ribeiro, which was probably written in the decade between 1530 and 1540, one can find the wordplay between the phrase *vi-m'arder* and the proper noun *Bimar-der* as being in Galician pronunciation. Moreover, in first half of the century, grammarian Duarte Nunes de Leão, in his *Orthographia* (1576), mentions the mistake between and <v> as typical of Galicians and "some Portuguese from *Entre-Douro-e-Minho* [author's translation]". In the second half of the 16th century, we therefore face another typical phenomenon of the Central and Southern Portuguese, which results in the marginalisation of the Northern varieties (cf. Teyssier, 1993, pp. 47-49).

Also notable is the simplification of the sibilant system: in its initial stages, Portuguese had a system of 4 sibilant phonemes, as was the case of the Castilian language, until the end of the Middle Ages. However, circa 1500, the two affricates had lost the initial occlusive and evolved into the /s/ and /z/ predorsodentals, although still opposing the two remaining sibilants, of apicoalveolar articulation, at least in the North. Thus, in the first half of the 16th century, there is an opposition, expressed in orthography, between *paço* and *passo*, that is, between the phonemes /s/ (written with <ç> or <c> before <e>, <i>) and /ś/ (intervocalically written as <-ss>, or with

a single <s->, in initial position) and between *cozer* and *coser* (that is, between /z/, written with the <z> grapheme, and /ʒ/, corresponded by the grapheme <-s->). Towards the end of the century, the Central and Southern varieties of Portuguese reduced this 4-phoneme system into two, eliminating the apicoalveolar (allowing that they, in fact, existed in the South), which merged with the predorsodentals that equally occur in French: therefore, *paço* / *passo*, on one hand, and *cozer* / *coser*, on the other, came to share the same voiceless phoneme /s/ and the voiced /z/, respectively. However, in *Beira Alta*, for example, this simplification occurred to the advantage of apicoalveolar phonemes, which is why, even today, the words *passo* and *casa* have, in that region, a pronunciation akin to the Spanish *paso* and *casa*.

The monophthongisation of <ou> in [o] is linguistically important: the inception of this phenomenon probably dates back to the 17th century. It invaded the whole of the South and the Centre, up to Aveiro, while there remained in the North an archaism that lives to the present day. Therefore, words such as *pouco*, *amou* and *doutor* are pronounced, in standard Portuguese, with [o], whereas, to the North of Aveiro, they are pronounced with the ancient [ow] diphthong (cf. Teyssier, 1993, pp. 52-53). Moreover, the affricate becomes a palatal, as in *chamar*, a phenomenon dating back to the 17th century. Until then, Portuguese had a palatal affricate, a Romanesque innovation for which the grapheme <ch> was created, in the occidental group of this language's family.

Regarding morphosyntactic and lexical systems, it may be valuable to ascertain that the indefinite female article, as well as the indefinite pronouns <algũa(s)> and <nenhũa(s)>, keep the medieval form <ũa(s)>, etc., in Camões and the remaining 16th century authors. The 17th century (for example, in Vieira), the modern form <uma(s)> begins to appear alongside its predecessor.

The deictic system acquires, in the end of the 16th century, the form that is still used today: the demonstratives *este* / *esse* / *aquêle*, etc. and the adverbs of place *aqui* / *ai* / *ali* (in ternary opposition); and *cá* / *lá* (in a binary structure).

In nominal morphology, Gouveia (2005, pp. 12-13) summarizes the evolution of the grammatical gender since ancient Portuguese until its modern form:

This period of evolution in gender, in the Portuguese language, appears as a transition to a more modern stage in Portuguese, but in which the hesitation in gender assignment is still notable.

Therefore, despite the gradual generalization of the form's use in -ora and -esa in the 16th and 17th centuries, it is attested, after conducting the study, that some kinds of words took more time to settle their definite gender than others; for example, the standardisation of the common word, or words ending in -ês becoming biform were more problematic - there was also some hesitation in the case of some feminine forms of words ending in -ão (such as *campeã* or *campeona*, *capitã* or

capitão, etc.) or the maintenance, or lack thereof, of the analogical feminine for words such as *hóspede*, *parente*, *juiz*, etc. On the other hand, words ending in *-ol* only become biform after the 16th century [...].

Regardless of the appearance of Portuguese grammars since mid-16th century, it is not possible to talk about the establishment of the contemporary gender before the 16th and 17th centuries and, in some cases, it is only possible to do so thereafter². In contrast, it has been shown that, in many cases, the hesitation in employing the grammatical gender, with the resulting coexistence of forms, led – as it still happens – to a change. The same occurs with other words, such as the ones with an undefined gender: there is room for future changes, such as the one happening with *grama*, that displays an erudite gender (male) and the feminine one, which is established according to the word's ending. Nonetheless, one cannot safely say that the coexistence, in a certain period, of both male and female genders automatically leads to a change, or to switching one form for the other. For instance, there have been documented cases of a coexistence of forms, one more evolved in relation to its root, that backtracked to the root gender (such as *cometa*, *tribo*, etc.), as well as the opposite (*dote*, *diocese*, among others).

It is noticeable, on the other hand, that tendencies perceived in the language – in its transition from the archaic period to the modern – as analogy, the influence of the word's ending, etc. – continue to occur as a clear evidence of the continuity and the creative power of the speaker in the evolution of any living language. [Underlined in the original; author's translation]

In terms of verbal morphology, the analogy contributes to a large simplification of medieval paradigms. Thus, the first persons like *senço*, *menço*, *arço* are replaced by *sinto*, *minto*, *ardo*. The past participles of the second conjugation, ending in *<-udo>*, give way to forms ending in *<-ido>*, such as *perduído* > *perdido*. Some vocalic alternations become regular: in the strong perfect, the radical vowel of non-rhizotonic forms tend to be arranged according to the vowel of the first-person singular (*fêzemos* gives way to *fizemos*, according to the model of *fiz*, and *posemos* is replaced by *pusemos*, according to *pus*.) The conjugation of the verb *ser*, which derives from the merging of two latin verbal paradigms (SUM and SEDEO) into a single one, is established, in the second half of the 16th century. The verb *<haver>* still has a “Romanesque” use, in the classic period: *<nos disseram que não houvéssemos medo>* (Fernão Mendes Pinto, 1614), the Portuguese later becoming a language of TENÈRE.

Regarding the syntax of clitics, Martins (2002, p. 271) points out that, in main affirmative clauses (without the verb in initial position and not introduced by proclisis-triggering constituents), the clitic is imperatively adjacent to the

² The popular and regional language still holds many archaising traces concerning gender.

verb, there being a predominance of the proclisis, whereas the enclisis is only residually attested; in finite subordinate clauses and main clauses with proclisis-triggering constituents, the proclisis is obligatory, and the adjacency to the verb is prevalent (interpolation is only residually attested).

In verbal syntax, the pluperfect simple continues to act as subjunctive and conditional imperfect (for example: <Se assim *fora*, pode ser que o comprimento do senhor Leonardo não *ficara* solto e livre>, Francisco Rodrigues Lobo, 1619; <Começando pelos vossos louvores, irmãos peixes, bem vos *pudera eu* dizer que, entre todas as criaturas, vós fostes as primeiras que Deus criou>, Vieira, 1654). In passive constructions, the preposition that governs the “agent complement” is <de>, instead of the modern <por> (for example, <à condição de serem comidas [*sc.* as duas mulheres falecidas] *dos* bichos>, Fernão Mendes Pinto, 1614; <na [*sc.* corte] de V. Exa fui favorecido *de* mercês suas>, Francisco Rodrigues Lobo, 1619).

The influence of nearly two and a half centuries of Portuguese-Spanish influence (from the second half of the 15th century to the late 17th century³) has not been sufficiently studied. It is known that there was, in literature, a «Portuguese Castilian», full of lusisms, but the effect of Spanish in classic Portuguese is still unknown – it can be only said that it is noticeable, in 17th century authors, such as António Vieira, the rather diluted use of the personal preposition <a> in the direct object (<a funda de David derrubou *ao* gigante>, *apud* Teyssier (1993, p. 72).

In lexical terms, the ultramarine expansion led to the introduction, in Portuguese, of a plethora of African, Asian and South-American words (some of which were later borrowed by other European languages, through Portuguese); in this regard, we should highlight *Colóquios dos Simples e Drogas*, by Garcia de Orta, a work that was printed in Goa, in 1563. Among these words, the following should be mentioned: *pagode* (from the Southern India Dravidic languages); *jangada* (from Malaysian); *junco* (from Chinese); *mandarim* (Malaysian word, of Sanskrit origin, but perhaps influenced by the Portuguese verb *mandar*); *veniaga* (Malaysian word from which the Portuguese verb *veniagar*, meaning *to trade*, derived) or *chatim* (Dravidic word meaning “bad trader”, from which the Portuguese words *chatinar*, *chatinador*, *chatinagem* and *chatinaria* derived). Later, Brazil became the main source of exotic borrowings, from which some africanisms also originated, brought to Brazil by sugar mill slaves.

Concerning the evolution of forms of address, one can determine that, until circa 1500, the second-person plural was used, in Portuguese, for informal addresses, that is, treating someone using *tu*, whereas the second-person plural

³ See Castro (2006, pp. 223-227).

was employed in more deferent addresses (which only completely disappeared in the 19th century).

3. We could give many examples of Portuguese as a pluricentric language. For that purpose, we could, for instance, consider the Portuguese employed in Africa or in Brazil. However, for illustrative ends, we shall focus on another example of pluricentrism: the Portuguese of Timor-Leste.

Timor-Leste boasts a vast linguistic and cultural diversity. The territory holds sixteen vernacular languages, with relevance to Tétum-Dili, which is, over the entire country, the *lingua franca*. The Portuguese language is relevant as a part of Timor Leste's identity and cultural heritage, having been brought in by missionaries. Nevertheless, one cannot omit, in this regard, the coexistence of Portuguese and other languages; still, the Portuguese language, given its relationship with the country's history, is the official language, being taught alongside with Tétum.

Today, Timor-leste is comprised of thirteen districts, where sixteen distinct vernacular languages are spoken, let alone a vast number of local dialects. In the case of Timor, even though Tétum is present as *lingua franca*, it is only spoken when it is necessary to communicate with something who does not master the local language of each district, being the linguistic factor vital to a common or distinct identity. There is a constant need to know the parenthood and the district from which everyone comes, so that the individual may be identified according to the community he/she belongs to, as well as to habits, traditions and values. However, it seems possible to conclude the necessity of creating a common identity, as, today, these differences have led to internal struggles, rivalries and fighting among the Timorese.

After the period of reintroduction of the Portuguese language in Timor-Leste, we are now witnessing a so-called period of consolidation; the proximity between Timorese and Portuguese history and cultures must, positively, not be neglected at this point. The Portuguese language represents not only a means of communication between individuals, communities and nations, but also an important symbol of the collective memory of a people who, in order to build its future as a nation, must not overlook its cultural past. Structural reasons, which have been playing a part in maintaining the bonds of solidarity created by Portuguese colonisation, have been joined by historical ones, that is, collective events that were experienced together and which shaped a common memory. In this regard, the collective consciousness bolstered the origin of the notion of "*Timorenses como nós mesmos* [Timorese like ourselves]", which, at the end of the war, remained connected to the idea of loyalty to the Portuguese.

Summarising, the Portuguese language is today a transnational and transcontinental one, displaying different modalities and varieties. It is, thus, a pluricentric language that is progressively spread throughout the world and that, for that reason, requires good linguistic politics of diffusion.

References

- Bechara, E. (1991). As fases da língua portuguesa escrita. In *Actes du XVIII^e Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes* (vol. III, pp. 68-76). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Cardeira, E. (2013). Retorno à história da língua. In *Ao Sabor do Texto. Estudos Dedicados a Ivo Castro* (pp. 91-105). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Castro, I. (2006). *Introdução à História do Português*. Lisboa: Colibri.
- Gärtner, E. (1999). Zur Problematik der Periodisierung der Geschichte der portugiesischen Sprache. In *Dulce et Decorum est Philologiam Colere. Festschrift für Dietrich Briesemeister zu seinem 65. Geburtstag* (pp. 883-896). Berlin: Domus Editoria Europaea.
- Gouveia, M. C. F. (2005). A categoria gramatical de género do português antigo ao português actual. In *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela* (pp. 527-544). Porto: Faculdade de Letras.
- Lobo, F. R. (1619). *Corte na Aldeia*. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal. Biblioteca Nacional Digital.
- Maia, C. A. (1995). *História da Língua Portuguesa. Guia de Estudo*. Coimbra: Faculdade de Letras.
- Marquilhas, R. (2000). *A Faculdade das Letras. Leitura e Escrita em Portugal no séc. XVII*. Lisboa: INCM.
- Martins, A. M. (2002). Mudança sintáctica e história da língua portuguesa. In *História da Língua e História da Gramática* (pp. 251-297). Braga: Centro de Estudos Humanísticos, Universidade do Minho.
- Noll, V. (2005). A periodização do português brasileiro. *Iberoromania*, 62, 118-134.
- Obras digitalizadas de Duarte Nunes de Leão. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal. Biblioteca Nacional Digital. (*Orthographia da Lingoa Portuguesa*, 1576).
- Pinto, F. M. (1614). *Peregrinação*. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal. Tesouros.
- Teyssier, P. (1993). *História da Língua Portuguesa*. Tradução de Celso Cunha. Lisboa: Livraria Sá da Costa.

- Vasconcelos, C. M. (S.d.). *Lições de Filologia Portuguesa. Segundo as preleções feitas aos cursos de 1911/12 e de 1912/13, seguidas das Lições Práticas de Português Arcaico*. Lisboa: Dinalivro.
- Vasconcelos, J. L. (1966). *Lições de Filologia portuguesa*. Quarta edição enriquecida com notas do Autor, prefaciada e anotada por Serafim da Silva Neto. Rio de Janeiro: Livros de Portugal.
- Vieira, A. (1654). *Sermão de Santo António aos Peixes*. Livros digitais.

O papel das línguas segundas na apropriação de uma terceira língua: um estudo sobre estudantes universitários marroquinos de português língua estrangeira

ABDELILAH SUISSE

CLLC, Universidade de Aveiro

Introdução

Apesar de o tema da “internacionalização” do ensino da língua portuguesa ter surgido, na última década, como objeto de discussão em colóquios nacionais e internacionais, a verdade é que o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa começou na distante década dos anos vinte do século passado, com a criação dos primeiros leitorados em países como a França, a Alemanha, o Reino Unido e a Itália (Baptista, Costa, Resende, & Pereira, 2007). Este núcleo reduzido de leitorados, que tinha como missão a promoção da língua portuguesa no mundo, foi aumentando, ao longo dos anos, de maneira que, atualmente, o Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (Camões, I. P.) “dispõe de uma extensa rede de 350 ligações com instituições estrangeiras de ensino superior, [incluindo] 50 leitorados e cerca de 300 protocolos de colaboração, vocacionada para o ensino de PLE”.

No seguimento desta última informação, percebe-se, ainda que, de uma forma implícita, uma das estratégias da promoção da língua portuguesa, feita através das redes dos leitorados, é destinada a alunos universitários das instituições estrangeiras, que acabam por aprender a língua portuguesa numa fase avançada da sua formação académica, ou seja, após terem contactado com outras línguas (Suisse, 2010, 2011; Castro & Melo-Pfeifer, 2010; Brigui, 2011; Suisse & Andrade, 2011; Pinto, 2012). Assim, estes contextos de ensino/aprendizagem do português língua estrangeira requerem, na nossa opinião, uma nova e necessária reflexão que nos permita, por um lado, compreender melhor como estes alunos

fazem uso do seu repertório linguístico-comunicativo¹ na apropriação de outra língua adicional, neste caso uma terceira língua estrangeira, e, por outro, perspetivar metodologias de ensino de línguas estrangeiras adequadas aos aprendentes plurilingues (Grosso, 2006; Suisse, 2010, 2011; Martins, 2013).

Partindo destes pressupostos, este artigo tem como objetivo estudar o papel desempenhado pelas línguas estrangeiras, isto é, a primeira e segunda língua estrangeira (LE1, LE2), no processo da apropriação de português como terceira língua estrangeira (LE3) por estudantes universitários marroquinos. Na nossa análise, procura-se ainda explicar os fatores (psico)linguísticos e sociolinguísticos que levam a estes alunos marroquinos a ativar a LE1 e a LE2 na produção escrita de português terceira língua estrangeira (LE3).

1. Enquadramento teórico

1.1. Alguns aspetos relevantes na apropriação de uma terceira língua

No início importa referir que os primeiros estudos sobre a temática de uma terceira língua (L3) foram realizados durante os anos setenta, oitenta e finais dos anos noventa, períodos em que as investigações sobre o plurilinguismo eram casos isolados. A maioria destes estudos põe em relevo a importância das línguas segundas na aprendizagem de uma L3 (Vildomec, 1963; Bentahila, 1975; Singh & Carroll, 1979; Haggis, Llisterri & Poch, 1986). Contudo, e apesar de alguns destes estudos darem conta da importância da L2 (língua aprendida depois da primeira) na aprendizagem de uma L3, verifica-se que, nos estudos posteriores, e durante muito tempo, o papel da L2 não foi valorizado ou, quando é mencionado, é feito de forma superficial, como podemos constatar nesta reflexão:

[...] for most researchers, language transfer is the use of native language (or other language) knowledge – in some as yet unclear way – in the acquisition of a second (or additional) language. (Gass & Selinker, 1983, p. 372)

A escassez de estudos sobre a L3 nesta altura relaciona-se, em nosso entender, com a grande voga de investigações sobre o bilinguismo, por um lado e, por outro, com o início da valorização do papel da primeira língua (L1) que se enquadrava na tentativa de uma demarcação das tendências behavioristas que caracterizaram a investigação sobre as LE nos anos cinquenta. Assim, é só a partir dos finais do século XX (anos noventa) que os estudos sobre os aprendentes de L3 ganham vulto na área da LE, despertando o interesse dos investigadores em alargar o foco das hipóteses que provocam a transferência linguística para abranger, não apenas

¹ Mais adiante usamos para esta designação o termo “repertório”.

a influência da L1, mas também da L2 na aprendizagem de uma L3 (Williams & Hammarberg, 1998; Cenoz & Jessner, 2000). De modo geral, estes estudiosos apontam a proximidade tipológica (*typology proximity*), o efeito do estatuto da LE (status of L2), a proficiência linguística (*language proficiency*), o uso recente (*recency use*) da língua e a exposição à LE, entre outros, como possíveis fatores responsáveis pela distribuição dos papéis entre a L1 e a L2 (ou outras L2) no processo de aprendizagem da L3/Ln, como passamos a explicar seguidamente:

1.1.1. Tipologia linguística

A tipologia linguística, considerada um dos fatores a ter em conta no momento de analisar a influência da L1 e da L2 no processo de apropriação da L3, refere que “the distance that a linguist can objectively and formally define and identify between languages and language families” (De Angelis, 2007, p. 22) é um importante fator. Partindo deste entendimento, Falk (2012, p. 30) põe a tónica em três variações da tipologia linguística a ter em consideração:

- i) a proximidade relacionada com a origem das línguas;
- ii) as características linguísticas comuns entre as línguas, mesmo que estas não pertençam à mesma família linguística;
- iii) a distância subjetiva ou “distância psicológica”, percebida ou construída pelo aprendente (cf. Kellerman, 1983).

Relativamente à primeira variação, relacionada com a proximidade/distância com base no parentesco linguístico, parecem existir muitos estudos que defendem que uma L2 românica é facilmente transferível para uma L3 da mesma família linguística (De Angelis & Selinker, 2001; De Angelis, 2005a, 2005b; Bardel & Lindqvist, 2007; Suisse, 2011; Pinto, 2012), sobretudo se a L1 se distancia muito da L3 (Williams & Hammaberg, 1998; Dewaele, 1998; Suisse, 2010, 2011; Suisse & Andrade, 2011; Pinto, 2013; Suisse, 2016). Contudo, a proximidade linguística não implica sempre a existência de estruturas semelhantes entre as línguas próximas, pois podem encontrar-se, por exemplo, diferenças entre o espanhol e o francês no que diz respeito ao parâmetro [+/-] do sujeito e/ou entre o português e espanhol relativamente aos falsos amigos (Fialho, 2005).

No que diz respeito à segunda variação – que remete para as características linguísticas comuns entre as línguas, mesmo que estas não pertençam à mesma família linguística – constata-se que, por exemplo, a nível sintático, o árabe (língua semita) e o português, o espanhol e o francês (línguas românicas) partilham as características da colocação anteverbal da negação. A nível lexical, devido à presença árabe e muçulmana na Península Ibérica, podemos encontrar, quer no

espanhol quer no português, palavras de origem árabe (os arabismos) tais como açúcar, azeite, azeitona, açude, etc. (Suisse, 2006; Alves, 2013).

No que toca à terceira variação, que se refere à distância subjetiva ou “distância psicológica”, é um resultado da percepção da semelhança linguística real, ou não, entre as línguas em contacto, como esclarece De Angelis, (2007, p. 22): “the distance that learners perceive to exist between languages that may, or may not, correspond to the distance that actually exists between them”. Nesta perspetiva, um dos primeiros estudos a explorar o conceito de Kellerman (*psycho-typology*) (distância subjetiva) na investigação é Ringbom (1986) que, ao analisar o léxico produzido pelos bilingues, aprendentes de inglês (L3), tendo o finlandês ou sueco como L1/L2, observa que ambos os grupos cometem transferências do sueco (L1/L2) para o inglês (L3), mas não do finlandês (L1/L2). A explicação apresentada pelo autor é o facto de os alunos finlandeses *percecionarem a semelhança* entre o sueco e o inglês e não entre o inglês e o finlandês.

1.1.2. Efeito do estatuto da língua estrangeira

O efeito do estatuto da LE afigura-se como elemento diferenciador entre os estudos desenvolvidos em Aquisição de uma Segunda Língua (*Second language Acquisition – SLA*) e Aquisição de uma Terceira (*Third Language Acquisition – TLA*), visto que nesta última, o foco centra-se não apenas na L1, mas também nas LE (LE1, LE2, etc.).

Com efeito, Williams e Hammarberg (1998) recuperam, no caso do alemão (L2) no processo de aprendizagem do sueco (L3), o fator do efeito da LE “the foreign effect”, já usado anteriormente por Meisel (1983). Baseando-se num estudo empírico, estes autores chegam à conclusão de que as transferências linguísticas podem decorrer com mais ênfase da L2 (alemão), e não da L1 (inglês), para a L3 (sueco). Na sua perspetiva, o aprendente de L3 bloqueia o acesso à L1, apoiando-se no conhecimento que possui da L2, precisamente por ela possuir um *status* de LE em oposição ao estatuto da L1. Sendo assim, a L2 é considerada a língua à qual foi atribuído o papel designado de *default supplier* (Hammarberg, B., 2001, 2006) ou de referência (Bono, 2010), que está regularmente ativada, fornecendo informação para a construção lexical em L3. A este respeito, De Angelis e Selinker (2001) postulam a existência de um modo cognitivo específico, “Talk foreign” e/ou “foreign language mode”, que toma um lugar de destaque no processo de apropriação de uma L3. O aprendente da L3 estabelece relações cognitivas sólidas entre os sistemas não-nativos, em detrimento do sistema da L1, criando, segundo as palavras de De Angelis (2005b, p. 11), “association of foreignness” no seio do repertório.

1.1.3. Proficiência linguística

No âmbito dos estudos da L3, o fator da proficiência foi explorado inicialmente em L2 para justificar a transferência linguística desta para a L3. Nesta perspectiva, e de acordo com Hammarberg (2001), quanto maior for o nível de proficiência do aprendente na L2, mais esta se faz notar na produção em L3, principalmente se a L2 tiver sido aprendida e utilizada em contexto natural. Este autor postula que a frequência do uso da L2 no contexto informal ou natural, e não no contexto formal da sala de aula, pode ajudar a desenvolver a proficiência nesta língua. Por outras palavras, quanto maior for o nível de proficiência do aprendente na L2, mais esta se faz notar na produção em L3, principalmente se a L2 tiver sido aprendida e utilizada em contexto natural.

Ringbom (2005), refletindo sobre a proficiência, adverte que, por exemplo, uma transferência semântica ($L2 \rightarrow L3$) só é possível no caso de haver uma proficiência elevada numa língua que faz parte do repertório do aprendente, neste caso na L2. Da mesma forma, Bardel e Falk (2007) afirmam que, a fim de transferir estruturas sintáticas da L2 para a L3, o aprendente deve dispor de uma elevada proficiência na L2.

Contrariamente à proposta de Hammarberg (2001), Bardel e Lindqvist (2007) acreditam que o fator da proficiência em L3, elevada ou não, pode ser decisivo para explicar a transferência linguística. Estes dois autores afirmam que, por um lado, uma baixa proficiência em espanhol (L2) pode ser a fonte principal das influências translinguísticas no processo de apropriação do italiano (L3), nomeadamente durante a fase inicial da aprendizagem e, por outro lado, o nível avançado em L3 pode determinar o grau de influência interlinguística, isto é, à medida que o aprendente vai atingindo um nível elevado, vai prescindindo do recurso às línguas anteriormente aprendidas.

1.1.4. Uso recente e exposição à LE

O fator do uso recente da língua refere-se a “how recently a language was last used” (De Angelis, 2007, p. 35), podendo igualmente desempenhar um papel importante para que uma língua seja transferível para a L3/Ln. Hammarberg (2001) defende que as influências de uma L2 são mais notadas na produção de uma L3 se a língua tiver sido usada há pouco tempo. O efeito do uso recente, segundo este autor, pode ser propiciado por qualquer contacto recém-estabelecido com a L2, seja este evidenciado em termos de produção ou de percepção. Håkansson, Pienemann e Sayheli (2002) vão ainda mais longe, considerando que o efeito do uso recente da L2 é o único fator determinante na transferência, independentemente da proximidade tipológica entre a L1 e a L3 (ver ainda Shanon, 1991; Dewaele, 1998;).

Em algumas situações, a ordem da aprendizagem de uma LE, ou seja, a última língua aprendida, pode influenciar a que vai ser aprendida de seguida (Bono, 2010). Blank e Zimmer (2011), refletindo sobre o efeito negativo deste fator, admitem que o uso recente de uma língua (L2) permite que os seus padrões se mantenham ativados, embora dificulte a aprendizagem da L3.

Estas considerações podem ser entendidas à luz, por exemplo, da Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia na aprendizagem de LE (*CCR – Cognitive Chain Reaction*) elaborada por Fernandes-Boëchat (2006, p. 26) que põe em relevo “[a] importância da aprendizagem precedente”, como a autora ilustra nesta figura

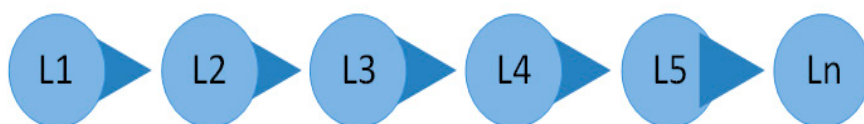


Figura 1 – Sequência dos processos de aprendizagem de cada língua [adaptado de Fernandes-Boëchat, 2006, p. 38; ver sobre o mesmo assunto Gargallo (1993, p. 128)]

A posição de Fernandes-Boëchat (2006) revela-se muito próxima da teoria do efeito da última língua “Last Language effect” (Shanon, 1991), que é muito referenciada na literatura sobre L3. A única diferença reside no facto da teoria do efeito da última língua postular que os aprendentes transferem, (in)conscientemente, elementos da língua que foi usada recentemente com mais frequência; enquanto que, na perspetiva da Teoria Cognitiva de Reação em Cadeia, a autora supracitada mostra que a influência involuntária da língua imediatamente anterior será sentida mesmo que esta (neste caso L3) tenha sido aprendida há muitos anos, desde que o aprendente tenha atingido e conserve um nível intermédio.

O Modelo de Processamento Multilíngue (*The Multilingual Processing Model*) desenvolvido por De Bot (2004) sobre o acesso lexical em plurilíngues pode contribuir para a explicação do fator do efeito do uso recente da língua. De acordo com De Bot, as línguas adquiridas pelo aprendente de L3 serão sempre ativadas simultaneamente, criando um conflito constante entre as línguas que constituem o repertório no momento da produção e da perceção linguísticas. Portanto, segundo o autor, a língua que for utilizada com mais frequência pelo aprendente terá mais possibilidade de ser transferida, neste caso o léxico, para a língua menos utilizada.

2. Estudo empírico

1.1. Participantes

O presente estudo baseia-se em dados recolhidos no ano letivo de 2010/2011 e nele participaram 16 alunos universitários do Curso Livre do nível A2 de Português da Faculdade de Letras e Ciências Humanas *Dhar Mehraz* da Universidade *Sidi Mohamed Bem Abdellah* de Fez. Esta turma já tinha frequentado o curso livre de português (Nível A1), que correspondia, aproximadamente, a 40 horas letivas efetivas. A escolha desta turma foi feita de uma forma *intencional e criteriosa* (Patton, 1990) e baseou-se no facto de, segundo a informação recebida pelo professor, estes alunos já se encontrarem numa fase de desenvolvimento de competências na escrita em língua portuguesa, aspeto que interessava ao nosso estudo.

1.2. Metodologia

No que diz respeito à recolha dos dados, inicialmente aplicámos um questionário que nos permitiu conhecer alguns elementos *da sua biografia linguística*, nomeadamente as línguas estudadas, o número de anos da sua aprendizagem, a autoavaliação sobre o domínio das línguas, a exposição e uso recente das línguas no momento da realização do estudo. A biografia linguística como *instrumento heurístico* permite-nos possuir um conhecimento aprofundado acerca do perfil linguístico dos alunos marroquinos, bem como do contexto em que se encontram a aprender o português (Suisse, 2016). Para além disso, estes elementos que alicerçam, como já sublinhámos, o quadro teórico da L3, revelam-se como algo fulcral para *interpretação* dos desvios de transferência linguística, verificando as produções dos alunos marroquinos de português (LE3).

Posteriormente, e com o intuito de recolher dados sobre a produção escrita, que nos permitiriam analisar os desvios detetados na interlíngua dos alunos, solicitámos ao professor da turma que nos fornecesse cópias da produção escrita dos alunos realizada durante as aulas. Assim, tendo em conta os objetivos do estudo, já anunciados na introdução, focámos a nossa análise nos desvios causados pelas transferências interlinguísticas, seguindo a metodologia da Análise dos Erros (AE) de Corder (1992), na qual se inspiram a maioria dos estudos sobre a interlíngua. Neste sentido, e após coligir os dados do nosso *corpus* (produção escrita dos informantes), foi necessário identificar os desvios de transferência e proceder à sua análise, baseando-nos em vários critérios:

descritivo-linguístico, comunicativo e etiológico-linguístico (Gargallo, 1993; Suisse, 2016).

No que concerne ao tratamento dos dados recolhidos, apesar de se privilegiar a análise qualitativa de cariz interpretativo, compreensivo e indutivo, não deixámos de lado possíveis *análises quantitativas assentes em princípios estatísticos descritivas* destacando o *número de frequência de determinada resposta* (questionários) e, posteriormente, os desvios das transferências identificados na produção escrita dos alunos (Odlin, 1989; Araújo e Sá & Andrade, 2002; Osório & Pinto, 2012).

3. Apresentação e discussão dos resultados

3.1. Caracterização do perfil linguístico dos informantes

As análises dos questionários dão conta que os alunos têm idade compreendida entre os 21 e os 24 anos, concluindo-se que estamos perante aprendentes adultos. Estes alunos encontram-se a frequentar o 3.º ano, sendo finalistas dos cursos de Estudos Hispânicos ou Estudos Franceses, após terem percorrido vários ciclos do sistema educativo marroquino.

A análise dos dados é elucidativa da presença de pontos convergentes e divergentes no repertório dos informantes deste estudo, o que nos permite afirmar que estamos perante dois perfis linguísticos, levando-nos a realizar inevitavelmente um estudo comparativo entre os dois grupos.

Assim, o Grupo 1, representando 56,25% (n=9) do total dos participantes, afirma saber o árabe padrão (L1), francês (LE1), espanhol (LE2) e português (LE3); por outro lado, o Grupo 2 (43,75%; n=7) afirma saber o árabe padrão (L1), francês (LE1), inglês (LE2) e português (LE3). No momento da realização do questionário, e como já referimos, o Grupo 1 estava a frequentar o 3.º ano da licenciatura em Estudos Hispânicos e o Curso Livre de Português (LE3); ao passo que o Grupo 2 estava a frequentar o 3.º ano da licenciatura em Estudos Franceses. Para melhor compreensão do que acabamos de dizer, observemos a Tabela 1:

Grupos	informantes	Idade	Gênero	Alguns elementos da Biografia linguística			
Grupo 1	9 (56,25%)	Entre 21- 23	4 Masculino 5 Feminino	Dârija (LM) Árabe padrão (L1)	Francês (LE1) 15-17 anos	Espanhol (LE2)* 6-7 anos	Português (LE3) 1 ano
Grupo 2	7 (43,75%)	Entre 21- 24	2 Masculino 5 Feminino	Dârija (LM) Árabe padrão (L1)	Francês* (LE1) 13-15 anos	Inglês (LE2) 3 anos	Português (LE3) 1 ano

Tabela 1 – Perfil sociolinguístico dos informantes

Como se vê nesta tabela, e começando pelos pontos convergentes, constatamos que todos os alunos que se encontravam a frequentar o português (LE3) tinham, já, conhecimentos anteriores do dialeto marroquino (*dârija*), do árabe padrão (L1) e do francês (LE1), sendo esta última língua de especialidade para o Grupo 2 pelo que continuam a frequentá-la. Quanto aos pontos divergentes identificados entre ambos os grupos, assinala-se o seguinte: o primeiro remete para a aprendizagem da LE2, uma vez que o Grupo 1 estudou o espanhol e o Grupo 2 o inglês; o segundo ponto divergente diz respeito à língua de especialidade, sendo que o Grupo 1 está a frequentar o 3.º ano da licenciatura em Estudos Hispânicos e Grupo 2 está no mesmo ano em Estudos Franceses.

Face ao descrito, podemos afirmar que estamos perante alunos plurilingues que estudaram línguas, segundo o plano do sistema educativo marroquino, pela seguinte ordem cronológica: árabe (L1), francês (LE1), espanhol (LE2) ou inglês (LE2) e, por último, português (LE3). No momento da recolha dos dados, como já dissemos, os alunos estavam a frequentar o 2.º nível do Curso Livre de Português (LE3) e a licenciatura em Estudos Hispânicos ou Franceses. Estes dados mostram que estamos perante *a situação de simultaneidade de aprendizagem* de duas LE (cf. Bentahila, 1975; Cenoz, 2003; Falk, 2012), como ilustramos na figura seguinte:

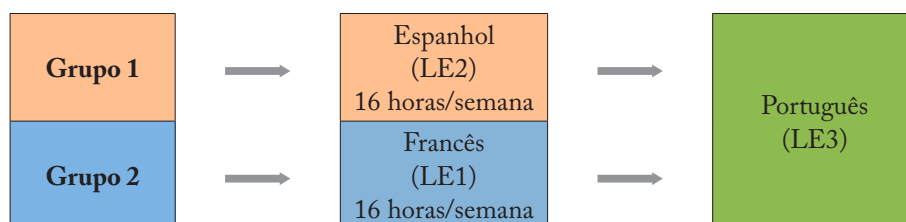


Figura 1 – Aprendizagem simultânea das línguas de especialização, o espanhol (LE2) e o francês (LE1), e o português (LE3)

A focalização nas línguas de especialização é um dado importante que nos permite, mais adiante, avaliar e/ou medir o grau de exposição ao espanhol

(Grupo 1) e ao francês (Grupo 2) e a proficiência nas mesmas, bem como o seu impacto no processo de apropriação do português (LE3), em comparação com as outras LE.

Em relação à origem e tipologia das línguas dos informantes, e como já foi destacado na Tabela 1, os dados obtidos mostram que o repertório do Grupo 1 é constituído por uma língua semita – o árabe padrão (L1) e a sua variante dialetal, *dārija*, e três línguas românicas, o francês (LE1), o espanhol (LE2) e o português (LE3); enquanto que no Grupo 2, para além de os informantes terem no seu repertório o árabe padrão (L1) e a variante dialetal, *dārija*, conhecem uma língua germânica, o inglês (LE2), e duas românicas – o francês (LE1) e o português (LE3). Deste modo, verificamos que o Grupo 1 dispõe no seu repertório de três línguas de origem latina (francês, espanhol e português) e o Grupo 2 apenas de duas (francês e português). Sendo assim, o Grupo 1 parece ter mais experiência na aprendizagem das línguas românicas, em comparação com o Grupo 2, cujo repertório possui apenas duas línguas românicas. Estes dados são relevantes já que nos permitem avaliar, por exemplo, o grau da proximidade e afastamento das línguas estudadas pelos alunos marroquinos.

No que respeita à proficiência na expressão escrita nas línguas que conhecem, os informantes julgam ter um domínio que oscila entre *Excelente* (n=12) e *Muito bom* (n=4) na língua árabe (L1). Nas línguas de especialização, a maioria do Grupo 1 autoavalia-se *Excelente* (n=7) e os restantes *Muito bom* (n=2) na língua espanhola (LE2) e o Grupo 2 consideram, igualmente, que têm o nível *Excelente* (n=5) e os outros *Muito bom* (n=2). Enquanto que nas outras línguas que os alunos deixaram de estudar e contactar regularmente, os do Grupo 1 afirmam possuir o nível de domínio diferenciado, variando entre *Suficiente* (n=5), *Bom* (n=2) e *Muito bom* (n=2) na língua francesa e os do Grupo 2 percecionam o seu nível em inglês entre *Insuficiente* (n=3) e *Suficiente* (n=4). Na língua portuguesa, os elementos do Grupo 1 autoavaliam-se entre *Bom* (n=7) e *Suficiente* (n=2), enquanto o Grupo 2 pensa que possuem um nível *Insuficiente* (n=1) ou *Suficiente* (n=6).

3.2. Análise das transferências interlinguística nas produções escritas de português (LE3)

Relativamente à produção escrita, e numa análise preliminar, os dados mostram uma ligeira diferença entre os desvios cometidos pelo Grupo 1 e aqueles cometidos pelo Grupo 2 na produção escrita de português (LE3), com o primeiro a cometer 152 desvios – para 2116 palavras produzidas – e o segundo 99 – para 1775 palavras produzidas – distribuídos entre o léxico e a morfossintaxe.

Categorias	Grupo 1 Nº de ocorrências	Grupo 2 Nº de ocorrências
Léxico	89	52
Morfossintaxe	63	44
Total	152	99
Número de palavras produzidas	2116	1775
Percentagem (%) dos desvios sobre o total de palavras produzidas	7,18	5,57

Tabela 2 – Distribuição global dos desvios por categorias

Apesar desta ligeira diferença quantitativa ao nível lexical entre os grupos em estudo, e como se pode visualizar na Tabela 2, verificamos que a maioria dos desvios cometidos por ambos os grupos afeta essencialmente as subcategorias dos substantivos e dos verbos. Ainda na categoria do léxico, verificamos que a maioria dos desvios emerge na forma e, em grau menor, no significado, nos verbos e nos substantivos. Neste sentido, dos 36 desvios que afetam os substantivos, detetados na produção escrita do Grupo 1, 28 ocorrem ao nível da forma e os restantes 8 ao nível do significado; em relação aos verbos, de um total de 17 desvios verificados, 15 estão relacionados com a forma e apenas 2 com o significado. No que toca ao Grupo 2, do total de 30 desvios observados nos substantivos, 23 manifestam-se na forma e outros 7 no significado; por outro lado, nos verbos nota-se um equilíbrio entre os desvios da forma e os do significado, contabilizados em 5 para cada uma destas:

Categorias	Tipo do desvio	Grupo 1		Grupo 2	
		Nº de ocorrências		Nº de ocorrências	
Substantivos	Forma	28	36	23	30
	Significado	8		7	
Verbos	Forma	15	17	5	10
	Significado	2		5	

Tabela 3 – Distribuição dos desvios entre a forma e o significado

Tendo em conta a biografia linguística dos alunos, inferimos que a maioria dos desvios terá sido causada, provavelmente, pelo espanhol, no Grupo 1, e pelo francês, no caso do Grupo 2, como apresentamos mais adiante. Para além da influência do espanhol (LE2), no Grupo 1, e do francês (LE1), no Grupo 2, encontramos, ainda, na interlíngua de ambos os grupos, outros desvios que poderão ser explicados pela influência do árabe padrão (L1), do dialeto marroquino, *dārija* e/ou pela influência intralinguística. A influência intralinguística ocorre quando o aprendente emprega uma determinada regra da LE em estudo a novas situações às quais esta não se aplica. Concretizando, julgamos que, do total de 89 dos desvios que ocorrem na produção escrita do Grupo 1, 80 (89,90%) têm, provavelmente, origem na língua espanhola (LE2), 5 (5,60%) na língua árabe padrão (L1) e, por último, 4 (4,50%) são de índole intralinguística, como se observa na tabela que se segue:

Análise etiológico-linguística	Análise descritivo-linguística	Subcategoria	Nº de ocorrências		Percentagem
Transferência do árabe (L1)	Simplificação do ditongo <ei>	Substantivo	4	5	5,60%
		Verbo	1		
Transferência do espanhol (LE2)	Empréstimo direto e/ou indireto (formas híbridas)	Substantivo	28	80	89,90%
		Verbo	16		
		Advérbio	12		
		Adjetivo	4		
		Preposição	7		
		Artigo	4		
		Pronome demonstrativo	3		
		Conjuntivo	6		
Transferência Intralinguística	Generalização das regras	Substantivo	4	4	4,50%
Total de desvios lexicais do Grupo 1			89		100,00%

Tabela 4 – Fonte provável e explicação dos desvios lexicais – Grupo 1

De igual modo, na produção escrita do Grupo 2, prevalece, no total de 52 desvios, a influência da língua francesa (LE1) (43 desvios – 82,70%) e, em número muito inferior a esta, regista-se a influência intralinguística (5 desvios – 9,60%) e, por último, a influência do árabe padrão (4 desvios – 7,70%), como elucida a tabela que se segue:

Análise etiológico-linguística	Análise descritivo-linguística	Subcategoria	Nº de ocorrência		Porcentagem
Transferência do árabe (L1)	Simplificação do ditongo <ei>	Substantivo	3	4	7,70%
		Adjetivo	1		
Transferência do francês (LE1)	Empréstimos diretos e indiretos (formas híbridas)	Substantivo	25	43	82,70%
		Verbo	7		
		Advérbio	2		
		Adjetivo	7		
		Preposição	1		
		Artigo	1		
Transferência intra-linguística	Generalização das regras	Substantivo	2	5	9,60%
		Verbo	3		
Total			52	100,00%	

Tabela 5 – Fonte provável e explicação dos desvios lexicais – Grupo 2

A mobilização destas línguas estrangeiras por parte dos alunos relaciona-se com a conjugação de vários fatores, tais como, por exemplo, o grau de exposição que os informantes têm ao espanhol (LE2), no caso do Grupo 1, e ao francês (LE1), no caso do Grupo 2. Além deste fator, não é menos importante a proximidade linguística e a percepção dos informantes sobre as mesmas que se manifestam em desvios que ocorrem de transferências não atestadas na língua portuguesa.

Finalizada esta abordagem inicial de índole comparativa, que se debruçou sobre os desvios verificados na interlíngua dos alunos, essencialmente sobre a sua identificação, a sua categorização entre desvios lexicais e morfossintáticas, bem com a explicação da sua ocorrência, passaremos a analisar os desvios lexicais que afetam nomeadamente os substantivos.

Com efeito, na produção escrita do Grupo 1 constatamos que, por exemplo, os informantes 01 e 02, apesar de se mostrarem capazes de conjugar o verbo “tomar” no presente do indicativo e o valor semântico do mesmo, não deixam de transferir de forma direta o substantivo feminino da língua espanhola (LE2) “ducha” que, diferentemente do português, termina com a vogal <a>

- (1) Tomo **una** [uma] **ducha** ... [um duche].
- (2) ...tomo **uma ducha** [um duche].

Como se depreende destes exemplos, os informantes 01 e 02, apoiando-se na língua espanhola (LE2), bloqueiam paralelamente o francês (LE1), onde também existe o substantivo “une douche” que se emprega, igualmente, no *dârija* de Marrocos (ex. *wahad* douche). Assim, apesar de existir (alguma) semelhança ortográfica e fonética entre o substantivo da língua francesa “la douche” e “o duche” em português (LE3), os alunos ativam a língua a que mais estão expostos,

o espanhol (LE2), e através da qual *percecionam* uma maior semelhança com o português (LE3).

Numa gestão de repertório relativamente similar aos informantes 01 e 02, notamos, na interlíngua de outros (03 e 05), a presença de uma série de substantivos, transferidos diretamente do espanhol (LE2) para o português (LE3), tais como “**zumo**”, “**deporte**” e “**aceite**”, pois a grafia correta deveria ser “sumo”, “desporto” e “azeite”. Assim, o informante 05, provavelmente induzido por (alguma) semelhança gráfico-fonética entre o espanhol (LE2) e o português (LE3), não ativa as palavras “jus”, “sport” e “huile d’olive” que, supostamente, estão disponíveis no seu repertório e são usadas na oralidade no dialeto marroquino:

(3) Como **siempre** [sempre] pão **con** [com] **aceite** [azeite].

(4) ... bebo **zumo** [sumo] de laranja.

(5) ...vou **a** [vou] fazer um pouco de **deporte** [desporto].

Como se observa, a interlíngua destes informantes apresenta desvios que ocorrem nas palavras transparentes existentes entre o espanhol (LE2) e o português (LE3), cujas subtis diferenças gráfico-fônicas não são *percecionadas* pelos informantes. Deste modo, o sujeito 03, no exemplo (3), comete um desvio ortográfico, substituindo a consoante <z> do substantivo português “azeite” pelo <c>. Curiosamente, o sujeito 03 ativa a palavra da língua espanhola “**aceite**”, apesar de o substantivo “azeite” ser um arabismo, cuja pronúncia em português se assemelha à do árabe padrão (L1), graças à presença do grafema <z> e <ﺝ>. Esta constatação leva-nos, portanto, a crer que o sujeito 03 bloqueia e/ou evita a transferência do conhecimento da L1, o árabe padrão, em detrimento da LE2, o espanhol.

O informante 05, no exemplo (4), seleciona a consoante <z> no substantivo “**zumo**” (3) em vez do <s>, tal como se escreve em português “sumo”. No exemplo (5), o sujeito 05, ao escrever “**deporte**”, omite a consoante <s> e substitui, ainda, a vogal <o> por <e>. Nestes dois exemplos, o informante recorre à língua espanhola (LE2) por não ter o vocabulário disponível ou automatizado na língua portuguesa (LE3). Ainda em relação à produção do informante 05, observamos que este, induzido pela semelhança grafo-fonética, omite a consoante <s> nos substantivos “**pasado**” (6) e “**posibilidadade**” (7), grafias incorretas na língua portuguesa:

(6) Ela conta muitas histórias sobre o **pasado** [passado] da família.

(7) À noite temos a **posibilidadade** [possibilidade] de conversar.

Assim sendo, o informante 05, ao ativar o vocabulário espanhol (LE2), bloqueia o francês (LE1), língua que, curiosamente, admite, tal como o português, o dígrafo <ss> (ex. “possibilité” e “passé”).

É de salientar, ainda, na interlíngua dos informantes 02 e 04, como consta nos exemplos (08) e (09), a transferência de traços ortográficos do espanhol “**escuela**” e “**tiempo**”, em vez das palavras “escola” e “tempo”:

(8) (...) [o] meu pai é director de **una escuela** [uma escola].

(9) Não perdemos **tiempo** [tempo] nos meios de transporte.

Nestes dois desvios ocorridos na ortografia, os alunos transferem os ditongos constituídos pelas vogais orais <ie> e <ue> – que caracterizam estas palavras em espanhol – para o português (LE3), adicionando a vogal <i>, no exemplo (8), e omitindo a vogal <o> no exemplo (9) desativando, ao mesmo tempo, o vocabulário da língua francesa “école” e “temps”.

Assim, diferenças grafo-fonéticas subtis, que caracterizam o espanhol e o português, parecem ser responsáveis por outros desvios cometidos pelo sujeito 01; este em vez de este escrever “faculdade”, com o grafema <d> transfere do espanhol (LE2) para o português (LE3) o substantivo “**facultad_**”, que se escreve com o grafema <t>.

(10) Apanho no autocarro nº 31 para a **facultad_** [faculdade].

(11) Estudo **em a** [na] **facultad_** [faculdade].

No que toca aos desvios que afetam o significado dos substantivos, estes, como já dissemos, são muito inferiores aos observados na forma, 28 ocorrências, contabilizando-se em apenas 8 ocorrências. Duas destas ocorrências – “assinatura” (uma ocorrência) e “balcão” (duas ocorrências) – foram já identificadas e analisadas anteriormente (a este respeito remetemos para o que foi dito na secção anterior); quanto às restantes, registam-se ocorrências no substantivo “clase” e na expressão “trabalhos caseiros”:

(23) ... vou sempre à universidade para ter **clases** [aulas].

(24) ... quando não tenho **clases** [aulas], vou **a** praticar o **deporte** [desporto].

(25) Depois das **clases** [aulas], volto para casa **em** [de] autocarro.

Como se observa através destes exemplos, os informantes 04, 05 e 06 transferem o substantivo do espanhol “clases” que é empregue no sentido de assistir às “aulas”, isto é, “lección que da el maestro a los discípulos cada día” (Dicionário da RAE). Em português existe o substantivo “classe” que se escreve com o dígrafo <ss>, indicando como primeiro sentido “grupo de pessoas, etc.; categorias de funções da mesma natureza, etc. (cf. Dicionário, Porto editora, 2004). Ao não escreverem este substantivo como dígrafo <ss>, tal facto parece indicar que os alunos, como em exemplos anteriores, desativam o vocabulário “la classe” da língua francesa.

Perante o exposto, a questão que se pode colocar nesta fase de análise é a seguinte: como é que os informantes do Grupo 2, não tendo conhecimento do espanhol como os do Grupo 1, vão gerir o seu repertório na escrita do português?

Efetivamente, tal como foi observado na interlíngua dos informantes do Grupo 1, também aqui se nota o impacto da língua de especialidade dos alunos, o francês (LE1), língua mais próxima do português do que o inglês (LE2) ou do árabe padrão (L1). Além disso, à semelhança do que acontece com o Grupo 1, a interlíngua de alguns informantes do Grupo 2 mostra do total de 30 desvios nos substantivos, 3 que provêm, eventualmente, da influência da língua árabe e 2 da influência intralinguística, como procuraremos explicar seguidamente.

Assim, analisando alguns exemplos, e conforme se comprova nas produções escritas dos informantes 11, 14 e 15, vimos que estes transferem os dígrafos <pp>, <tt> – características ortográficas da língua francesa – para os substantivos da língua portuguesa:

- (27) Eu resido **con** [com] os meus pais num **appartement** [apartamento].
- (28) Eu estudo **littérature** [literatura] francesa.
- (29) Depois do trabalho, nós ficamos juntos para **ter** [termos] a **opportunité** [oportunidade] de conversar.

A ocorrência destes desvios poderá estar relacionada com a perceção da semelhança fonética entre as línguas em contacto, nomeadamente entre os sons produzidos pelo dígrafo <pp>, <tt> da língua francesa e o grafema simples <p> e <t> da língua portuguesa. Observa-se, portanto, que estas transferências apresentam forma híbrida, integrando os dígrafos <pp> e <tt>, da língua francesa (LE1) em substantivos da língua portuguesa.

É de notar que, em outros exemplos (30) e (31), os informantes 12 e 15 transferem o acento agudo e circunflexo das palavras francesas “**télévisão**” e “**fêsta**”, já que, na língua portuguesa, não se admite acentos deste tipo nos substantivos “televisão” e “festa”. No exemplo (32), o sujeito 15, embora empregue o sufixo de plural <ões>, que corresponde ao do francês <tions>, não deixa de transferir, na raiz, a letra <l> para o substantivo do português quando este deveria ser escrito com o grafema <r> “**obrigações**”:

- (30) Eu vejo um pouco de **télévisão** [televisão].
- (31) Eles organizam muitas **fêstas** [festas].
- (32) Eu vou à mesquita para fazer as minhas **obligações** [obrigações] religiosas.

Em outro exemplo (33) o informante 16 “desconstrói” o ditongo <ei>, omitindo a vogal <e> nos substantivos “mantiga”, inventando, inclusivamente, a partir do substantivo da língua francesa “entraînement” o vocabulário “**entraínamento**” (34), não existente em português:

(33) Gosto (...) [de] comer pão com **mantiga** [manteiga].

(34) Tenho **entramamento** [treino].

Cumpre assinalar que, apesar de a maioria dos desvios aqui apresentados serem considerados como híbridos, alguns informantes (10 e 15) do Grupo 2, à semelhança de uma grande parte dos informantes do Grupo 1, transferem diretamente substantivos do francês “**douche**”, “**journal**” e “**sport**”, em vez de “duche”, “jornal” e desporto”:

(35) Eu Tomo um **douche** [duche].

(36) (...) sua irmã ... está a ler o **journal** [jornal].

(37) Vou fazer um **pequeno pouco** de **sport** [desporto].

Como se depreende destes exemplos, os desvios ocorrem por causa da adição, por parte dos informantes, da vogal <o> no exemplo (35) e da vogal <u> no exemplo (36), o que origina palavras ortograficamente não admissíveis na língua portuguesa. Assim, à exceção do último substantivo (37), que se caracteriza pela opacidade em relação ao português, os restantes são transparentes, apresentando não apenas uma certa semelhança gráfico-fonética mas também diferenças subtis que “escapam” ao controlo dos informantes.

Relativamente aos desvios que afetam o significado dos substantivos e, tal como se constatou em relação ao Grupo 1, vários informantes (10, 11, 16) do Grupo 2 empregam o substantivo “**cursos**”, que é uma tradução adaptada do substantivo “**cours**” em francês em vez de “aula”, substantivo utilizado na língua portuguesa. Eis alguns exemplos:

(38) Eu chego à universidade antes dos **cursos** [aulas].

(39) Quando termino os **cursos** [aulas], vou à biblioteca

Na língua portuguesa existe o substantivo “curso” que se emprega normalmente para designar, por exemplo, o conjunto de disciplinas que habilitam alguém para obtenção de um diploma académico e/ou profissional. No caso do sujeito 15, este ainda usa a expressão “um pequeno pouco” na frase (ex. Vou fazer um **pequeno pouco** de **sport** [43]), que não existe na língua portuguesa e que, na nossa opinião, resulta da tradução da expressão da língua francesa “un petit peu”.

4. Conclusões

Em consonância dos resultados da análise da produção escrita, baseada no critério descritivo e etiológico-linguístico, podemos concluir que os alunos marroquinos de português (LE3) demonstram uma tendência para transferirem traços morfológicos e/ou palavras completas de todas as línguas do

repertório para a língua portuguesa ainda que o façam de forma diferenciada. Assim, a análise da interlíngua, que é uma competência transitória (Corder, 1992) e em construção, mostra a presença da influência da língua espanhola (LE2), no caso do Grupo 1 e a da língua francesa (LE1), no caso do Grupo 2 das produções dos informantes, ou seja, as *línguas mais próximas* e *vizinhas da língua portuguesa* (LE3) (De Angelis, 2005a, 2005b; Bardel & Lindqvist, 2007; Suisse, 2010, 2011; Osório & Pinto, 2012; Pinto, 2013). Especificando, os informantes em estudo, que têm por *base e referência* (Bono, 2010) estas línguas, transferem, principalmente, palavras transparentes para a língua portuguesa (LE3), afetando, não apenas, a forma mas também, num grau menor, o significado.

Julga-se que a maioria dos desvios que afetam a forma, na interlíngua dos informantes, de ambos os grupos, é originada sistematicamente pela adição, omissão e/ou falsa seleção de uma consoante e/ou vogal da língua portuguesa (LE3) o que, apesar de não respeitarem a norma, apresenta, amiúde, produto linguístico *aproximado* (Nemser, 1992) característica própria da interlíngua. Estes desvios atestam, ao mesmo tempo, não apenas *as diferenças linguísticas subteis*, mas também *a percepção* dos aprendentes das *semelhanças entre as línguas* (Kellerman, 1983; Ringbom, 1986; De Angelis, 2007; Suisse, 2011) em contacto, como *as suas estratégias* de aprendizagem do português (LE3). Nesta linha, ficou demonstrado que os alunos ativam o espanhol (LE2), no caso do Grupo 1, e o francês (LE1), no caso do Grupo 2, sendo que estas línguas, em grande proporção, desempenham o papel de um *default supplier* (Hammarberg, 2001, 2006), predominando os desvios identificados na produção escrita em português (LE3). Acredita-se, portanto, como referimos na parte teórica, que a mobilização das línguas do repertório é sustentada pela máxima “The influence seems to be an interplay of a number of facts” (Sigokukira, 1993, p. 112), onde, num processo complexo, heterogêneo e dinâmico, intervêm, não apenas a tipologia linguística e/ou a percepção da proximidade que os alunos estabelecem entre o espanhol, no caso do Grupo 1, e o francês (LE1), no caso do Grupo 2, com a língua portuguesa, mas, também, a exposição a e o uso recente destas línguas de especialidade, que ocorre, no caso deste estudo, num espaço académico (cf. Tabela 1 e Figura 1).

No seguimento desta ideia, consideramos *a percepção da proximidade linguística* entre as línguas em contacto como muito relevante, na medida em que alguns exemplos (1), (2), (4), entre outros, evidenciam que os alunos bloqueiam o conhecimento da L1, mesmo se a transferência desta for positiva. A este propósito, como sublinhámos no início da parte teórica, Bentahila (1975), no seu estudo sobre aprendentes magrebinos de inglês (L3), refere que eles transferem,

de forma excessiva, palavras do francês (LE2), em detrimento do árabe (L1), mesmo em situações, onde poderão ocorrer transferências positivas desta última língua. Corroborando esta ideia de bloqueio de uma L1, Dewaele escreve que “[the] level of activation is partially blocked. It appears that the LI is not necessarily always the dominant *active* language and that access to its lemmas could accordingly be limited” (Dewaele, 1998, p. 488).

Assim sendo, os alunos marroquinos, ao bloquearem a L1, apoiam-se erradamente nas LE, no espanhol (LE2), no caso do Grupo 1, e no francês, no caso do Grupo 2, consideradas e *percecionadas* por eles como tipologicamente mais próximas do português (LE3), confirmando, deste modo, a ideia de Odlin, que sublinha “some evidence suggest that an objective estimation of language distance can sometimes be misleading about the likelihood of transfer: in some cases, the subjective estimation of distance by learners can override an objective measure” (Odlin, 1989, p. 142; ver ainda De Angelis, 2007; Suisse, 2010, 2011; Osório & Pinto, 2012; Pinto, 2012, 2013).

Em consonância com esta reflexão, interpretamos o número inferior de ocorrências de desvios (5 ocorrências, 5,60% do total) – que foram identificadas na interlíngua dos informantes – como tendo tido origem no árabe padrão (L1).

Considerámos ainda como relevantes os fatores da exposição e o uso recente das LE (Shanon, 1991; Hammarberg, 2001; Blank & Zimmer, 2011), neste caso em concreto o uso das línguas de especialidade bastante praticadas, como já dissemos, no espaço académico.

De facto, o uso recente e a exposição às LE – neste caso às línguas de especialidade – são fatores decisivos e preponderantes para a fixação do espanhol (LE2), no caso do Grupo 1, e do francês (LE1), no caso do Grupo 2, na memória de longo prazo, e, conseqüentemente, são transferidas na produção escrita de português pelos alunos marroquinos (Izquierdo, 2002). Cria-se, desta forma, por parte dos aprendentes, entre as línguas do seu repertório, aquilo que é designado como “association of foreignness” (De Angelis, 2005a), e/ou “the foreign effect” (Meisel, 1983). Simultaneamente a este processo, os informantes de ambos os grupos, ao selecionarem o espanhol (LE2) e o francês (LE1), acabam por bloquear, não apenas a L1, mas, também, as outras LE, supostamente, disponíveis no seu repertório, em concreto, o francês (LE1), para o Grupo 1, e o inglês, para o Grupo 2. Dito isto, não podemos deixar de constatar que a ideia da “association of foreignness” (De Angelis, 2005a) e/ou “the foreign effect” (Meisel, 1983) não significa, como mostramos, que outras LE não sejam bloqueadas no repertório dos aprendentes de LE3 e assim sucessivamente. No entanto, a transferência linguística depende, também, das características individuais do aprendente e se este atinge uma proficiência elevada (Hammarberg, 2001; Bardel & Falk,

2007), como acontece com os informantes do Grupo 1 e do Grupo 2, que dizem possuir bons conhecimentos ao nível da língua espanhola (LE2) e francesa (LE1).

De qualquer modo, as considerações que acabámos de tecer, enquadram-se nos pressupostos teórico-práticos do Modelo de Processamento Multilíngue (*The Multilingual Processing Model*), defendendo a ideia de que o acesso lexical em aprendentes plurilíngues se alcança com base numa competição e/ou conflito entre as línguas do repertório. Portanto, a língua usada com maior frequência pelo aprendente, como o caso do espanhol (LE2) e do francês (LE1), terá mais possibilidade de ser ativada na aprendizagem de uma nova língua, nesta situação concreta, do português (LE3) (De Bot, 2004).

Assim, independentemente da categoria e/ou subcategoria linguísticas, o efeito do estatuto da LE é verificado na interlíngua de ambos os grupos, de uma forma quantitativa e qualitativamente diferenciada, na medida em que notamos que os informantes do Grupo 1 transferem mais vocabulário do espanhol (LE2), sendo a maioria empréstimos diretos, ao passo que os do Grupo 2 privilegia as transferências com invenções lexicais, *apresentando formas híbridas* e nas quais predominam uma mescla de duas línguas, isto é, traços do francês (LE1) e do português (LE3) (Suisse, 2011, Pinto, 2012, Suisse, 2016).

Por fim, e em jeito de remate, podemos afirmar que este tipo de análise sobre a interlíngua e a transferência, baseada no quadro teórico de L3 – e que teve em conta alguns elementos da biografia linguística dos informantes/alunos, bem como o seu contexto educativo – corresponde, em certa medida, à reflexão necessária que qualquer professor de LE necessita de fazer para obter uma maior e melhor compreensão do processo de aprendizagem de uma LE por parte dos alunos plurilíngues. Aliás, a interlíngua dos aprendentes de uma LE continua a ser “simultaneamente o ponto de partida, o enfoque e o horizonte das atividades propostas” (Vieira, 1998, p. 75), quando se pretende assumir uma metodologia focada no aluno, no seu repertório e no seu contexto educativo. Deste modo, o professor fica a saber, pela análise das transferências, como os seus alunos gerem o seu repertório, nomeadamente na aprendizagem do português como LE3, os fatores que os levam a mobilizar conhecimentos não apenas da L1 mas também das outras LE previamente apropriadas, perspetivando, deste modo, a sua rentabilização na nova aprendizagem, quer ao nível das explicações, quer ao nível das atividades planeadas na sala de aula (cf. Suisse, 2016).

Referências bibliográficas

- Baptista, L. V., Costa, J., Madeira, A., Resende, J. & Pereira, A. P. (2007). *Relatório final do Projeto “Políticas e práticas de internacionalização do ensino da língua portuguesa: os leitorados de português”*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Centro de Linguística. Retrieved from <http://cesnova.fcsh.unl.pt/cms/files/publicacoes/PUB4e08c7dfbebc3.pdf>
- Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23, 459-484.
- Bardel, C. & Lindqvist, C. (2007). The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3. In M. Chini, P. Desideri, M. E. Favilla & G. Pallotti (Eds.), *Atti del VI Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata* (pp. 123-145), Napoli, 9-10 febbraio 2006, Perugia: Guerra Editore.
- Bentahila, A. (1975). *The influence of L2 on the Learning of L3*. (Master Dissertation). University College of North Wales, Bangor.
- Bono, M. (2010). L'influence des langues non maternelles dans l'acquisition du SN en espagnol L3. *Langage, Interaction et Acquisition*, 1(2), 251-275.
- Brigui, F. (2011). Comment les avant-premières langues influencent-elles l'acquisition d'une troisième langue étrangère par un apprenant marocain? cas de l'apprentissage du portugais. *Magriberia*, 4, 209-218.
- Castro, C., & Melo-Pfeifer, S. (2010). Aprender PLE depois de (muitas) outras línguas: implicações pedagógicas e curriculares para um público adulto. In M. J. Marçalo, M. C. Lima-Hernandes, E. Esteves, M. C. Fonseca, O. Gonçalves, A. L. Vilela & A. A. Silva (Eds.), *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas* (1-21). Évora: Universidade de Évora. Retrieved from <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg18/01.pdf>
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. *The International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87.
- Corder, S. P. (1992). La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. In J. M. Liceras, *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 31-40). Madrid: Visor.
- De Angelis, G. (2005a). Interlanguage transfer and function words. *Language Learning*, 55(3), 379-414.
- De Angelis, G. (2005b). Multilingualism and non-native lexical transfer: an identification problem. *International Journal of Multilingualism*, 2(1), 1-25.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

- De Angelis, G. & Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer in competing linguistic systems in the multilingual mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 42-58). Clevedon: Multilingual Matters.
- De Bot, K. (2004). The multilingual lexicon: modelling selection and control. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 17-32.
- Dewaele, J.-M. (1998). Lexical inventions: french interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19(4), 471-490.
- Falk, Y. (2012). *Gingerly studied transfer phenomena in L3 germanic syntax. The role of the second language in third language acquisition*. Utrecht: LOT Publications.
- Fernandes-Boëchat, M. H. (2006). O aprendiz multilíngüe e a teoria cognitiva de reação-em-cadeia. In A. C. Karwoski & V. F. C. V. Boni (Orgs.), *Tendências contemporâneas no ensino de línguas* (pp. 33-43). União da Vitória - PR: Kayngangue.
- Fialho, V. R. (2005). Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Madrid: Universidad Complutense. Retrieved from <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.htm>
- Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gass, S. & Selinker, L. (Org.). (1983). *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Grosso, M. J. (2006). O perfil do professor de Português para falantes de outras línguas numa sociedade multicultural. In R. Bizarro, & F. Braga (Orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos, experiências* (pp. 262-266). Porto: Porto Editora.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives* (pp. 21-41). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hammarberg, B. (2006). Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3. Étude comparative de deux cas. *AILE*, 24, 45-74.
- Izquierdo, I. (2002). *Memória*. Porto Alegre: Artmed.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 112-134). Rowley, MA: Newbury House.
- Martins, C. (2013). O Corpus de Produções Escritas de Aprendentes de PL2 (CELGA). Caracterização e desenvolvimento de uma infraestrutura de

- investigação. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores (Orgs.), *Português Língua Não Materna: investigação e ensino* (pp. 69-79). Lisboa: Lidel.
- Nemser, W. (1992). Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas. In J. M. Licerias (Ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 51-77). Madrid: Visor.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer, Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osório, P. & Pinto, M. G. (2012). Linguistic interferences from the mother tongue in Hispanic-speaking learners of Portuguese L2. In *8th International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism*, Universitat Jaume I Castelló (Espanha), 13-15 de setembro de 2012.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pinto, J. (2012). A aquisição de português LE por alunos marroquinos: dificuldades interlinguísticas. In A. García Benito & I. Ogando (Eds.), *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Extremeña de Estudios Portugueses y la Lusofonía* (SEEPLU) (pp. 217-239). Cáceres: SEEPLU / CILEM / LEPOLL.
- Pinto, J. (2013). Cross-linguistic influence at lexical level. A study with Moroccan learners of Portuguese as an L3/LN. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 12 (número especial), 3-50.
- Pinto, M. G., & Carvalhosa, A. (2012). Cross-Linguistic influence in third language acquisition. The case of Portuguese as a third language in Serbian Students. In D. Gabrys-Barker (Ed.), *Cross-linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition, Second Language Learning and Teaching* (pp. 169-183). Berlin: Springer-Verlag.
- Ringbom, H. (1986). Crosslinguistic influence and the foreign language learning process. In E. Kellerman & M. Sharwood-Smith (Eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (pp. 150-162). Oxford: Pergamon.
- Ringbom, H. (2005). L2 – Transfer in Third language acquisition. In B. Hufeisen & F. Robert (Eds.), *Introductory Reading in L3* (pp. 71-82). Tübingen: Stauffenberg Verlag.
- Shanon, B. (1991). Faulty language selection in polyglots. *Language and cognitive processes*, 6 (4), 339-350.
- Suisse, A. (2006). Os estudos árabes em Portugal: uma análise cronológica do século XIII ao século XXI. In R. Bizarro & F. Braga (Orgs.), *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp. 421-427). Porto: Porto Editora.

- Suisse, A. (2010). Análise da transferência na aprendizagem do português como LE3 por alunos marroquinos. *Línguas 2010: Pontes, portas, janelas, espelhos e redes* (pp. 31-45). Arolingu@as. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Suisse, A. (2011). Os desafios do ensino-aprendizagem do português como terceira língua estrangeira no contexto universitário marroquino”. *Magriberia*, 4, 169-184.
- Suisse, A. (2016). *Transferência linguística na aprendizagem do português como terceira língua estrangeira por estudantes universitários marroquinos* (Tese de Doutoramento). Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.
- Suisse, A., & Andrade, A. I. (2011). Dynamique et gestion du répertoire linguistico-communicatif dans l'apprentissage du portugais par des étudiants arabes “plurilingues”. In *Seventh International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism* (15-17 September). Warsaw: Institute of English Studies - University of Warsaw.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Braga: Centro de Estudos Em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19 (3), 295-333.

Agradecimentos:

Agradecemos ao professor doutor Fouad Brigui (responsável pelo Ensino de Português na Faculdade de Letras e Ciências Humanas *Dhar Mehraz* da Universidade *Sidi Mohamed Ben Abdellah* de Fez, Marrocos) e aos seus alunos pela preciosa colaboração, sem a qual o presente estudo não teria sido possível.

A inter(in)compreensão de palavras diferentes e de palavras iguais nas variedades do Português de Portugal e do Brasil

ALINA VILLALVA

Faculdade de Letras e Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

Talvez Oscar Wilde, talvez George Bernard Shaw – não há certezas – mas alguém disse, certo dia, que a “Inglaterra e a América são dois países separados por uma língua comum”. O mesmo se poderia dizer sobre Portugal e o Brasil. A ideia de uma língua em comum combina bem com a de mar, mas, no caso particular de Portugal e do Brasil, o mar é afinal um oceano, talvez porque a língua em comum seja caudalosa e a dimensão das diferenças enorme. No entanto, apesar de o oceano ser comum, as águas seguem caminhos distintos.

Esta constatação não é nova – faz parte da experiência de vida de todos os portugueses ou brasileiros que tenham estado em contacto uns com os outros. Por outro lado, do ponto de vista da análise linguística, a especificidade das duas variedades é conhecida e está descrita no que diz respeito a contrastes de natureza fonológica, morfológica e sintática, sendo a recente publicação do *The Handbook of Portuguese Linguistics*, um exemplo do muito trabalho feito, pese embora a inexistência de qualquer capítulo com uma análise comparada do léxico do Português. Esta ausência de um estudo contrastivo sobre o léxico do Português não se deve, como é sabido, à inexistência de diferenças lexicais entre o Português de Portugal (PP) e o Português do Brasil (PB), que são notórias e, de algum modo, até cruciais no que diz respeito à questão da intercompreensão. Dever-se-á antes a uma escolha, que deixa o léxico fora da gramática e das preocupações de algumas correntes da análise linguística.

O que pretendo discutir neste trabalho não é a parte óbvia da questão, mas sim o que fazer com tal informação. Consideremos então o léxico do Português, nas suas manifestações portuguesa e brasileira, e sobretudo na forma como estas duas faces olham uma para a outra.

1. Os *ismos* que são empréstimos

Carmo (2015)¹ descreve o surgimento dos vários gentílicos relativos ao Brasil – *brasil*, *brasiliense*, *brasílico*, *brasiliano* e *brasileiro* – mostrando que essas designações testemunharam diferentes pontos de vista e diversos vínculos relacionais, como o do trabalho, do nascimento ou da nacionalidade. O termo que virá a servir como etiqueta metalinguística – *brasileirismo* – é formado a partir de um desses gentílicos e servia, segundo Cândido de Figueiredo, na edição de 1899, para identificar uma ‘locução própria de Brasileiros’.

A cunhagem deste termo, com esta definição, merece algum comentário. A primeira nota diz respeito ao facto de a palavra entrar num paradigma de termos que referem empréstimos de várias línguas, justamente pela sufixação em *ismo* sobre um gentílico. A tradição da inclusão destes termos na produção lexicográfica começará em Bluteau (1712-1728), com uma única entrada (i.e. *grecismo*), onde aliás é feita menção a outros dois termos (i.e. *grecismo*, *italianismo* e *galicismo*), que, no entanto, não recebem verbetes próprios:

***grecismo*.** (Termo Grammatical.) Dizse da construção, phrase, ou modo de fallar, proprio da Lingoa Grega. Em sentido semelhante a este se diz Italianismo, Galicismo, & c.

A descrição pode parecer semelhante, mas não é: no primeiro caso, o de *brasileirismo*, trata-se de identificar o que é próprio de um uso particular de uma língua; no segundo, trata-se de identificar peças de uma língua que provêm de outra, e este foi um dos usos originais do sufixo *ismo* associado a gentílicos. Não se pense que o facto em si – a identificação de casos de empréstimo lexical – passara despercebido antes de ter uma designação própria – faltava o termo, mas a análise estava lá, por exemplo e de novo em Bluteau, de onde foram extraídos os seguintes exemplos:

***Abâco*,** termo da Architectura: derivase do Grego, Abax

***Abilhar*.** Achase em escrituras antigas por Ataviar. Abilhar, vem do Francez, Habiller, que quer dizer, vestir

***Abril*.** O quinto mez do anno [...] Vem do Latim, Aperire, que quer dizer, Abrir

***Açafrão*.** Vem do Arabico A Zahafaran

***Adâga*.** Derivase do Alemão Dagen, que val o mesmo, que espada curta. De Daguea os Francezes fizerão Daque, os Italianos Daga, & os Portuguezes Adaga

***Calabáça*.** Fruto. He Castelhana. Vid. Cabaça. Usamos vulgarmente da ditta palavra, quando alludindo ao vaõ da cabaça, dizemos, Qual calabáça

¹ Aproveito esta referência para agradecer à Laura do Carmo a leitura e comentários a este texto, que lhe terão decerto trazido benefício. Agradeço também à Fernanda Miara, que, em particular, me ajudou a escrutinar os dados do Português do Brasil.

Idos ou idus. Tem para si alguns, que esta palavra se deriva do antigo verbo Toscano, Iduare, que significava Dividir

Libra esterlina. Esta ultima palavra vem do Inglez Sterling, ou Striveling, que he o nome de hum castello de Escocia, onde esta moeda, na opinião de alguns, foy batida a primeira vez. Outros são de parecer, que vem de Sterling, ou Starling, que em lingua Ingleza quer dizer Bico de Estorninho, porque nestas moedas se vião representadas aos lados da Cruz quatro aves, que parecião estorninhos. A mais provavel opinião he a de Cambdeno, de Spelmano, & de Jacobo Vareo, no cap. 25. das Antiguidades de Hybernia, a saber que algüs Alemaens, confinantes com os Dinamarquezes da banda do Este, & em razão deste sitio Oriental, chamados Esterlingos, em Inglaterra, onde forão chamados a assinar a prata, fabricarão esta moeda, à qual ficou o nome de Esterlina

Voltando ao lugar da primeira atestação de *brasileirismo*, o *Dicionário* de Cândido de Figueiredo, verifica-se que há aí notícia desses outros termos que identificam empréstimos, certamente aqueles que o conhecimento etimológico do final do século 19 permitia identificar. É curioso notar que, em quase todos os casos, são dados termos em alternativa (cf. *alemanismo* e *germanismo*; *anglicismo* e *inglesismo*; *castelhanismo*, *espanholismo* e *hispanismo*, etc.), a mostrar, talvez, hipóteses concorrentes de fixação terminológica. Algumas dessas tentativas não terão conquistado o favor das gerações seguintes (cf. *alemanismo*, *inglesismo*, *francismo*), talvez porque a formação de léxicos especializados tenha acentuado a preferência por radicais neoclássicos, ou porque a matriz francesa se terá feito sentir, mas a *Infopedia*, e não só, continua a registar todas aquelas possibilidades.

Poder-se-ia pensar que a introdução de um novo elemento nesse paradigma, com um novo valor terminológico, levaria a uma revisão dos conceitos, mas não. Cândido de Figueiredo refere sistematicamente a língua de origem, mas nem sempre refere língua de chegada. Essa informação surge na definição de *anglicismo* e de *italianismo*, mas sem menção ao Português, ainda que os exemplos de *italianismos* sejam palavras do Português. Mais interessante é a definição para *francismo* ou *galicismo*, pela avaliação que recebe – o contexto cultural do final de século 19 explicará a reação adversa do dicionarista às palavras ou frases de “índole afrancesada”, mas o interesse vem, acima de tudo, de a apreciação tornar explícito o que a definição se esquece de clarificar, que é o facto de se tratar de empréstimos do Francês ao Português. Não há espaço para hesitações – todos estes termos dizem respeito a empréstimos.

Num dicionário mais recente, como a *Infopedia*, as definições são um pouco mais uniformes e o valor dos termos mais genérico – os *germanismos*, *anglicismos*, etc. são-no qualquer que seja a língua que os acolhe. Continua, no entanto, a haver casos sem referência à língua de chegada. Neste dicionário, há ainda notícia de uma filiação francesa nas palavras *anglicismo* e *latinismo*, mas a consulta ao *Trésor de la Langue Française Informatisé* mostra que, para além de *latinisme* (1549)

e *anglicismo* (1704), também *gallicismo* (1578), *italianismo* (1578), *hellénismo* (1580), *germanismo* (1720), *arabismo* (1740) e *hispanismo* (1752) têm uma vida em Francês que certamente precedeu a sua chegada ao Português, o que reforça a ideia de que estes próprios termos serão empréstimos no Português. Os casos de *alemanismo*, *inglesismo*, *espanholismo* e *castelhanismo*, *francesismo* e *francismo*, ou ainda *grecismo*, que não têm formas aparentadas em Francês, parecem ter sido geradas a partir do nome das línguas em Português e são estas, curiosamente, as que tendem a ser posteriormente relegadas pelo uso.

<i>Cândido de Figueiredo</i>	<i>Infopedia</i>
<i>alemanismo, germanismo</i> Palavra ou frase, peculiar à língua alemã.	<i>alemanismo, germanismo</i> palavra, expressão ou construção do alemão integrada noutra língua
<i>anglicismo, inglesismo</i> Locução inglesa, introduzida noutra língua.	<i>anglicismo</i> (< Fr. <i>anglicisme</i>), <i>inglesismo</i> palavra, expressão ou construção do inglês integrada noutra língua
<i>arabismo</i> Locução, própria da língua árabe.	<i>arabismo</i> palavra, expressão ou construção do árabe integrada noutra língua
<i>castelhanismo, espanholismo, hispanismo</i> Locução própria da língua castelhana.	<i>castelhanismo, espanholismo</i> palavra, expressão ou construção do castelhano integrada noutra língua
<i>francesismo, francismo</i> Palavra ou frase, de sabor ou índole francesa.	<i>hispanismo, castelhanismo</i> palavra ou expressão própria ou adaptada da língua castelhana
<i>francismo, galicismo</i> Palavra ou frase, de formação ou índole afrancesada, e inútil ou oposta ao génio da língua portuguesa.	<i>francesismo, francismo, galicismo</i> palavra, expressão ou construção do francês integrada noutra língua
<i>grecismo</i> Locução peculiar à língua grega.	<i>grecismo, helenismo</i> locução peculiar à língua grega
<i>helenismo</i> Locução própria da língua grega.	<i>italianismo</i> palavra ou locução própria da língua italiana
<i>italianismo</i> Palavra, que, procedente do italiano, entrou noutra língua, como <i>alarma</i> , <i>aguarela</i> , <i>soprano</i> , etc.	<i>latinismo</i> (< Fr. <i>latinisme</i>) palavra ou locução própria da língua latina
<i>latinismo</i> Locução própria da língua latina. Construção gramatical, própria do latim.	

Melhor ou pior explicados, melhor ou pior aceites, estes são os termos que designam as diversas formas dos chamados *estrangeirismos*, *barbarismos* e *peregrinismos* que Cândido de Figueiredo define pela ‘estranheza’ ao uso vernacular.

A *Infopedia* retoma de perto essa informação, e, embora reconheça a existência de uma língua de acolhimento, ainda faz eco de um juízo de valor na entrada *barbarismo* - ‘reprovável’, embora apenas para os ‘puristas’. E a remissão para *peregrinismo*, que surge no verbete *estrangeirismo*, não tem acolhimento na *nominata* do dicionário, facto de algum modo compensado pela novidade da introdução do termo *empréstimo*.

<i>Cândido de Figueiredo</i>	<i>Infopedia</i>
<p><i>estrangeirismo</i> Emprego de palavra ou frase estrangeira. Palavra ou frase estrangeira. Estrangeirice.</p> <p><i>barbarismo</i> Uso de palavras estrangeiras, como se fossem nacionais; estrangeirismo</p> <p><i>peregrinismo</i> Emprego de palavra ou frase estranha ao idioma vernáculo; estrangeirismo</p>	<p><i>estrangeirismo</i> palavra, expressão ou construção de uma língua estrangeira usada ou integrada numa língua nacional; barbarismo; peregrinismo</p> <p><i>barbarismo</i> uso de vocábulos ou locuções estrangeiras (considerado reprovável pelos puristas)</p> <p><i>empréstimo</i> fenómeno de incorporação de uma palavra de uma língua noutra língua vocábulo proveniente de uma língua e que é incorporado noutra</p>

2. Os *ismos* brasileiros e portugueses

Voltemos agora ao termo *brasileirismo*, que foi o que suscitou as anteriores observações. Este termo tem sido objeto de muita reflexão, podendo citar-se, a título de exemplo, e para além do já citado Carmo (2015), Boléo (1943), Cunha (1987), Gonçalves (2006), Murakawa (2005), Oliveira (1998) e Verdelho (2007).

Ainda que a proximidade formal com os já observados *ismos* afixados a nomes de línguas, seja evidente, os *brasileirismos* não cabiam e ainda não cabem na categoria de *estrangeirismos*: a língua de chegada não podia nem pode ainda ser reconhecida como diferente da língua de partida, pelo que a conceptualização tinha e ainda tem de ser outra. Retomo aqui a definição de Mattoso Câmara (1956, pp. 66-67), com sublinhados meus:

Brasileirismo

Qualquer fato linguístico peculiar ao português usado no Brasil, em contraste com o fato linguístico correspondente peculiar ao português usado em Portugal ou lusitanismo. O *brasileirismo* pode ser – a) regional, quando privativo de uma dada região do Brasil; b) geral, quando se estende por todo o território brasileiro. É este último que caracteriza o português do Brasil em face do português de Portugal, podendo ser um vulgarismo ou estar aceito na norma linguística espontânea. O *brasileirismo* pode ser: [...] d) lexical, ou seja, o uso de palavras – não usadas ou até desconhecidas em Portugal, correspondentes a tupinismos, africanismos,

como respectivamente *aipim*, *cochilar*; derivações vocabulares, como – *avacalhar*; estrangeirismos aportuguesados, como – *bonde*; 2) usadas em Portugal mas sem a significação que se lhes dá no Brasil, como – *calçada* “passeio” (de rua), ou – *fazenda* “herdade”.

A causa fundamental do brasileirismo (como do lusitanismo) é a separação geográfica da língua portuguesa, distribuída em dois territórios isolados, de que resultou a não-coincidência absoluta de evolução. Para a criação dos brasileirismos, em particular, contribuiu – a) o ambiente físico peculiar a ser traduzido na língua; b) a diferenciação cultural; c) o contacto com outras línguas, que explica, por exemplo, os tupinismos e os africanismos; d) a estruturação social e suas peculiaridade face da de Portugal, que explica, por exemplo, a especialização de fazenda “riqueza” como “propriedade agrícola”.

Esta definição, como muitas outras, mostra que a circunscrição semântica do termo não nasce da relação entre duas línguas, mas sim do que é particular, privativo, específico de um recorte de uma só. Por outras palavras, a língua que serve de pano de fundo é sempre o Português, que, por defeito, é o Português de Portugal, e o recorte vem do que é próprio ao uso do Português no Brasil, quer se trate de *indigenismos* que guardam memória das línguas de substrato, ou de *empréstimos* de línguas africanas indisponíveis no Português de Portugal, ou ainda de *empréstimos* de outras línguas, mesmo europeias, ou até de criações linguísticas brasileiras, por formação própria ou por deriva semântica.

A outra questão que a definição de Mattoso Câmara (1956, pp. 162-163) suscita relaciona-se com a invocação do conceito de *lusitanismo*.

Lusitanismo

O que é privativo da língua portuguesa em Portugal, como o brasileirismo é o que é privativo da língua portuguesa no Brasil. O contraste entre lusitanismo e brasileirismo repousa nas diferenças que a língua comum apresenta nos dois países e não nos regionalismos num e noutro país.

Há lusitanismos [...] 4) lexicais; ex. *peúgas* “meias curtas”, *murganho* em face do brasileirismo, *póvoa* “povoação”; 5) semânticos; ex. *pátio* “habitação coletiva”, *calçada* “ladeira pavimentada”.

Tanto quanto julgo saber, o primeiro registo deste termo surge também no *Dicionário* de Cândido de Figueiredo, a par de *lusismo* (uma mera variante morfológica) e *portuguesismo*, o único que tem um registo anterior, em Moraes (1858)². As definições são porém bizarras, dado que restringem o conceito ao que é genuinamente português, como se percebe na definição de *vernáculo*, ou

² Expressão particular, e própria da língua Portuguesa.

seja, “correcto e puro, sem mescla de estrangeirismos”. Trata-se, portanto, não de um *estrangeirismo*, mas de um ‘*anti-estrangeirismo*’.

<i>Cândido de Figueiredo</i>	<i>Infopedia</i>	<i>Academia</i>
<p>lusitanismo Locução vernácula portuguesa: «por toda a parte lhe estão pullulando lusitanismos em vocábulos...» Castilho, Primavera, 151.</p> <p>portuguesismo Locução ou idiotismo, peculiar à língua portuguesa.</p> <p>vernáculo Genuíno, correcto e puro, sem mescla de estrangeirismos, (falando-se da linguagem).</p>	<p>lusitanismo, lusismo, portuguesismo 1. Palavra ou locução peculiar à língua portuguesa. 2. Palavra ou expressão imitada ou tomada da língua portuguesa para outra língua.</p>	<p>lusismo 2. Palavra, locução ou expressão genuinamente portuguesa.</p> <p>lusitanismo 2. Palavra, construção ou pronúncia próprias do português europeu. ≈ LUSISMO, PORTUGUESISMO</p> <p>portuguesismo 1. Locução, expressão ou modo de falar característico da língua portuguesa. ≈ LUSITANISMO</p>

Na *Infopedia*, as definições de *lusitanismo* e *lusismo* (cf. “palavra ou locução genuinamente portuguesa”) ou de *portuguesismo* (cf. “palavra ou locução peculiar à língua portuguesa”) não vão mais longe do que as anteriores. Só no dicionário *Priberam* surge uma aceção (a segunda) mais consentânea com a do paradigma dos *ismos* anteriormente referido e que se aproxima da definição de *empréstimo*:

Lusitanismo, lusismo, portuguesismo

1. Palavra ou locução peculiar à língua portuguesa.
2. Palavra ou expressão imitada ou tomada da língua portuguesa para outra língua.

Vejamos ainda as definições destes termos no *Dicionário da Academia da Ciências*. Apesar de as diversas inter-remissões que estão presentes, é curioso notar que as definições dos três termos são substancialmente diferentes: a de *lusismo* vai ao encontro das definições de Cândido de Figueiredo, a de *lusitanismo* aproxima-se da definição de Mattoso Câmara e a de *portuguesismo* parece uma redundância ecuménica para o conceito de ‘língua portuguesa’.

Em suma, os termos de *brasileirismo*, *portuguesismo* e afins, surgiram com intenções distintas dos termos a cujo paradigma pertencem. Se os nomes que referem línguas antigas (o Latim e o Grego, por exemplo), línguas europeias mais ou menos antigas (como o Castelhana, o Francês, o Italiano, ou o Alemão) e até línguas exóticas para o ponto de vista luso-cêntrico (indistintamente chamadas línguas indígenas, de onde provêm os *indigenismos*, ou mais concretamente identificadas, como o Tupi e respetivos

tupinismos, por exemplo) permitem a formação de designações particulares para empréstimos particulares, que esclarecem a língua de origem, mas não a língua de chegada, *brasileirismo* e *portuguesismo* têm passado por diversos momentos de conceptualização.

Na sua formulação original, *brasileirismo* identifica um uso particular do Português, protagonizado por brasileiros, mas na redefinição de Mattoso Câmara, frequentemente absorvida por estudos posteriores³, esse uso particular no Português do Brasil requer contraste com um uso particular no Português de Portugal. Quanto ao conceito de *lusitanismo*, a motivação inicial parece vir de um sentimento de recusa da influência de línguas estrangeiras e em particular do Francês, e, portanto, em defesa da genuinidade do Português. A definição que perdurou, e ainda sobrevive, de facto linguístico próprio à língua portuguesa, é uma redundância que não faz sentido, mas encontra justificação a partir do momento em que permite contrastar diferentes variedades do Português. Por último, o termo encaixa no paradigma dos estrangeirismos, quando recebe a definição de palavra “tomada da língua portuguesa para outra língua”.

Esta categorização das diferenças que tem servido de base às descrições do que é próprio e do que é estranho ao léxico do Português e a partes do léxico do Português, bem como à identificação do que é comum e partilhado, carece, pois, de sistematicidade.

3. O espaço da inter(in)compreensão no léxico do Português

Admitamos, então, que as relações que o Português de Portugal e o Português do Brasil estabelecem no domínio do léxico se podem esquematizar da seguinte forma:

- Há um léxico comum, formado por palavras com a mesma representação fonológica, idênticas propriedades gramaticais, os mesmos valores semânticos;
- Há um léxico distinto, que integra palavras que pertencem apenas ao léxico do Português de Portugal ou apenas ao léxico do Português do Brasil;
- Há um léxico aparentemente comum, formado por palavras que podem contrastar na sua representação fonológica, na sua definição gramatical ou no conjunto ou parte dos seus significados;
- Há empréstimos do Português de Portugal ao Português do Brasil;
- Há empréstimos Português do Brasil ao Português do Portugal.

³ Veja-se Cunha (1987, p. 28).

No que diz respeito às questões de intercompreensão, os problemas colocados por estes diferentes tipos lexicais são também distintos. O léxico comum, que imagino predominante, embora, no atual quadro de conhecimento, nada se possa provar, não coloca nenhum problema de intercompreensão. Ferreira (2008, p. 160) refere que, nos alvares da independência política do Brasil, a diferença é modesta, mas esse valor pode ter aumentado exponencialmente, desde então, e ainda assim ser despiciendo face ao que é o léxico partilhado.

“a língua reivindicada, sobretudo por Macedo Soares, como autônoma, ou, pelo menos, como diferente (por Rubim e Beaurepaire-Rohan), ao final das contas, compunha-se de cerca de 2.500 palavras, quase todas restritas ao âmbito popular, familiar, regional, ou, no caso das palavras indígenas, literário.”

No que diz respeito aos restantes casos, é necessário ressaltar que o meu ponto de vista é o de um falante do Português de Portugal, que pode apenas identificar o que reconhece como diferente no Português do Brasil. Mas esta não é uma questão pessoal, é um requisito metodológico: na comparação entre estas duas variedades do Português, os falantes só podem reconhecer o que lhes é estranho, não o que lhes é próprio.

Assim, olhando para o Português do Brasil e tendo em conta o contributo das línguas autóctones para a nomeação de espécies animais, vegetais e para a fixação toponímica, imagino que o peso da diferença, no que diz respeito ao léxico distinto, esteja mais do lado brasileiro. A maior parte dessas palavras não existe no Português de Portugal (cf. *xará*) e as que chegam podem permanecer tão desconhecidas quanto os seus referentes: as *catatuas* (palavra que até sofreu uma alteração fonética no Português de Portugal) são regularmente referidas como *araras*, por muitos portugueses, e a generalidade das espécies animais (como o *tatu*) ou vegetais (como a *jabuticaba*) são desconhecidas para a maior parte dos portugueses, pelo que os seus nomes também. Ainda que possam estar registados em dicionários portugueses, nem sempre são marcados como palavras de origem ou uso exclusivo no Brasil.

Infopedia	Houaiss
<p>xará (<tupi *<i>xa'ra</i> 'o meu nome')</p> <p>1. Brasil pessoa que tem o mesmo nome que outra; homónimo</p> <p>2. Brasil companheiro; amigo</p> <p>arara (<tupi <i>a'rara</i>, 'idem')</p> <p>1. ave da família dos Psitacídeos, de bico muito curvo e forte que a auxilia quando trepa</p> <p>catatua (< malaio <i>kakatúwa</i>, 'idem')</p> <p>1. ave da família dos Psitacídeos, de cabeça grande e curva, pescoço curto, mandíbula inferior forte e curva, e patas com dois dedos para a frente e dois para trás; cacatua</p> <p>tatu (<tupi <i>ta'tu</i>, 'idem')</p> <p>1. nome vulgar extensivo a uns mamíferos do grupo dos desdentados (xenartros) com o corpo protegido por uma forte carapaça, pertencente à família dos Dasipodídeos, que habitam atualmente a América do Sul e a América Central, e são muito frequentes no Brasil</p> <p>jabuticaba (<tupi <i>yapoti'kaba</i>, 'frutos em botão')</p> <p>1. fruto da jabuticabeira</p> <p>2. (árvore) ver jabuticabeira</p> <p>jabuticabeira</p> <p>árvore da família das Mirtáceas, produtora de frutos comestíveis (jabuticabas)</p>	<p>xará (<tupi *<i>xa'ra</i> 'meu nome')</p> <p>B 1 pessoa com nome de batismo idêntico ao de outra; xarapim; tocaio</p> <p>2 infm. us. como indeterminador de pessoa</p> <p>arara (<tupi <i>a'rara</i> 'nome comum a diversas aves de grande porte')</p> <p>1 B design. comum de algumas aves psitacíformes da fam. dos psitacídeos [...] que ocorrem na América Latina, possuem grande porte e são dotadas de bico alto, recurvado e de cauda longa.</p> <p>cacatua (< mal. <i>kakatuwa</i> 'tenazes')</p> <p>design. comum às aves psitacíformes da família dos cacatuídeos, encontradas na Austrália, Nova Guiné e Indonésia; de porte médio ou grande [...] de plumagem ger. branca e cabeça com longo topete de penas; catatua</p> <p>tatu (< tupi <i>ta'tu</i> 'mamífero dasipodídeo')</p> <p>1 design. comum aos mamíferos xenartros da fam. dos dasipodídeos, terrestres e onívoros, encontrados do Sul dos E.U.A. à Argentina, de corpo protegido por uma forte carapaça, formada por placas que se conectam através da pele grossa e córnea</p> <p>jabuticaba (< tupi <i>yawoti'kawa</i> 'fruto da jabuticabeira')</p> <p>1 Fruto da jabuticabeira</p> <p>jabuticabeira</p> <p>1 árvore [...] da família das mirtáceas, nativa do Brasil e muito cultivada, de casca adstringente e antidiarreica, flores alvas caulinares e bagas comestíveis</p>

Mas, esse léxico particular de cada variedade também pode ser facilmente aprendido, como sucedeu, por exemplo, com a recente introdução de *caipirinha*, em Portugal. Curiosamente, ainda que poucos portugueses conheçam a palavra *caipira*, que é a base morfológica de *caipirinha*, ela aparece num dicionário como a Infopedia, sem qualquer referência ao Brasil, e *caipirinha* é identificada como uma “bebida típica” do Brasil, não como uma bebida originária do Brasil.

Infopedia	Houaiss
<p>caipira (< corruptela do tupi <i>kaa'pora</i>, «habitante do mato»)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. que vive no mato ou na roça 2. que não tem instrução e é rude, labrego <p>caipirinha</p> <p>bebida típica do Brasil preparada com cachaça ou outra aguardente, açúcar, gelo picado e pedaços de lima esmagados</p>	<p>caipira (tupi)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. que vive no campo ou na roça; roceiro 2. que tem hábitos e modos rudes, <p>caipirinha</p> <p>bebida preparada com rodela ou pedaços de limão com casca, ger. macerados, misturados e batidos com açúcar, gelo e cachaça</p>

O último exemplo diz respeito à palavra *carioca*, que, no Português de Portugal não só foi aprendida como até ganhou novos sentidos. O seu valor original como gentílico não é marcado como próprio do Português do Brasil nem no dicionário da Priberam, nem no Houaiss; e a aceção 'café' é marcada no Priberam como exclusiva do Português de Portugal, apesar de também ocorrer no dicionário Houaiss:

Priberam	Houaiss
<p>carioca</p> <p>(tupi <i>kari'oka</i>, casa do branco, de <i>kara'i</i>, branco, e <i>oka</i>, casa)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Natural ou habitante da cidade do Rio de Janeiro. 2. Pessoa de pele negra. 3. Relativo à cidade do Rio de Janeiro. 4. [Portugal] Café de máquina pouco concentrado 5. [Brasil] Diz-se de café de máquina pouco concentrado <p>carioca de limão</p> <p>[Portugal] Infusão de casca de limão, servida geralmente em xícara pequena de café</p>	<p>carioca</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. relativo à cidade do Rio de Janeiro, capital do Estado do Rio de Janeiro, ou o que é seu natural ou habitante. 2. diz-se de uma raça brasileira de porcos domésticos 3. diz-se de ou café a que se adiciona água

Quanto aos empréstimos de línguas africanas existentes no Português do Brasil, eles podem chegar ao Português de Portugal por essa via 'veicular' (como terá sucedido com a palavra *samba*), ou podem não chegar de todo, se não houver um suporte que justifique essa necessidade (cf. *banguela*).

Infopedia	Priberam	Houaiss
<p>samba (< quimbundo <i>semba</i>, ‘umbigada’)</p> <p>1. Brasil dança cantada, de origem africana, com compasso binário e ritmo sincopado</p> <p>2. espécie de dança de roda com características de batuque</p>	<p>samba (origem controversa)</p> <p>1. Dança cantada, de origem africana, compasso binário e acompanhamento obrigatoriamente sincopado.</p> <p>2. Música que acompanha essa dança.</p> <p>3. [Brasil] Baile popular, sobretudo aquele em que predomina essa dança.</p> <p>4. [Brasil] Aguardente de cana.</p>	<p>samba (< banto, mas de étimo controverso.)</p> <p>1. dança de roda semelhante ao batuque, com dançarinos solistas e eventual presença da umbigada, difundida em todo o Brasil [...]</p> <p>2. qualquer baile popular urbano ou rural, onde geralmente predomina o samba como música [...]</p> <p>3. gênero de canção popular [...]</p> <p>5. aguardente de cana; cachaça</p>
Infopedia	Priberam	Houaiss
<p>banguela</p> <p>Brasil que ou pessoa que tem falta de dentes, sobretudo à frente</p> <p>Brasil que ou pessoa que articula mal as palavras, como se lhe faltasse dentes à frente; que ou o que não fala corretamente</p>	<p>banguela (<i>Benguela</i>)</p> <p>1. [Brasil] Que ou quem é desdentado.</p> <p>2. [Brasil] Que ou quem fala como se fosse desdentado.</p> <p>3. Que ou quem pertence aos banguelas, povo banto que habita a região de Benguela, em Angola.</p>	<p>banguela</p> <p>1. mq BENGUELA (‘INDIVÍDUO’, ‘POVO’ e acp. adjetivas)</p> <p>2. que ou quem se ressentido da falta de um ou mais dentes na parte frontal de uma ou de ambas as arcadas; banguelo</p> <p>3 que ou quem pronuncia mal as palavras, como se não possuísse dentes na parte frontal da arcada; que ou quem fala incorretamente; banguelo</p>

Os empréstimos de outras línguas – como *filé mignon*, *mouse* ou *impeachment* – se chegam ao Português de Portugal, são recebidos como palavras novas, que é preciso aprender de novo; mas se já houver equivalentes disponíveis (no caso, *bife do lombo*, *rato* e *destituição*), a tendência será a de fixar esses empréstimos no domínio do léxico passivo, sem os integrar no uso.

Um último tipo de contraste que integra a categoria de léxico distinto diz respeito a palavras que fizeram parte do léxico comum, mas entraram em desuso numa das variedades. É o que se verifica, por exemplo, com a palavra *pantorilha*, que o dicionário *Priberam* regista, com uma marca difícil de entender, dado que a palavra será desconhecida para a generalidade dos falantes do Português de

Portugal. O desuso da palavra fica, aliás, patente no registo Português-Italiano / Italiano-Português, da *Infopedia*:

Bluteau	Infopedia	Priberam	Houaiss
<p><i>panturrilha, ou pantorrilha</i> A barriga da perna, da curva abayxo, onde fôrma hum quasi semicirculo. Meyas de pantorrilha. Usavaõ-se antigamente, & faziaõ-se de maneyra que na parte, que cobria a barriga da perna, havia hum estofo, ou fios mais grossos, para engrossar a barriga da perna, ou digamos para a empanurrar, pois se chamavão, Meyas de panturrilha.</p>	<p><i>pantorrilha</i> Barriga da perna, natural ou postiça</p>	<p><i>pantorrilha</i> (espanhol pantorrilla) 1. [Informal] Barriga da perna.= SURTA 2. [Informal] Chu-maço que se põe na barriga da perna (por dentro da meia).</p>	<p><i>panturrilha</i> 1 proeminência muscular, situada na face posterossuperior da perna 2 p.ext. enchimento us. Por baixo das meias, para melhorar a aparência das pernas</p>
	<p><i>Ptg. panturrilha</i> It. polpaccio <i>It. polpaccio</i> Ptg. barriga da perna</p>		

O maior problema de intercompreensão vem do domínio das criações linguísticas ocorridas no interior do sistema linguístico de uma das variedades, sobretudo quando se trata de formações morfológicas e derivas semânticas, ou, mais simplesmente, de diferentes escolhas a partir do léxico comum. Os casos mais frequentes, mais conhecidos ou contextualmente decifráveis não são tão problemáticos e resolvem-se com a aprendizagem da outra variedade, motivada geralmente por experiências de vida. Encontram-se nesta categoria pares como *autocarro*/ônibus ou *casa de banho*/*banheiro*, mas também os chamados falsos amigos, como *camisola*/*camisa de dormir*/*malha*, que designam diferentes conceitos nas duas variedades do Português. Igualmente passíveis de fácil resolução são os casos de variação fonética (*registo*/*registro*), de alternância temática (cf. *cuspol*/*cuspe*), de diferente estipulação de género (*uma avestruz*/*um avestruz*), de variação quanto à natureza pronominal dos verbos (*senta-te nesta cadeira*/*senta nessa cadeira*) ou de diferentes escolhas quanto à formação de palavras (*desenhador*/*desenhista*; *gatinhar*/*engatinhar*; (*ovo*) *estrelado*/*estalado*/*frito*). Mas é importante notar que é nestes casos que se verifica, de parte a parte, uma tendência dos falantes para considerar que a versão alternativa está errada.

Um exemplo de contrastes desta natureza e do juízo de valor que sobre ele impende, surgiu numa recente emissão da televisão portuguesa. Ao apresentar um cantor convidado, o apresentador de um programa de entretenimento interrompeu a leitura de um teletexto para explicar que o verbo *deslanchar*, que surgiria na frase “*a sua carreira deslançou depois de...*”, não fazia sentido. O apresentador tentou demonstrar a inadequação do verbo decompondo-o a partir de *lanchar* e de uma hipotética prefixação em *des-*, tentando, sem sucesso, encontrar um verbo que substituísse a palavra que tanta estranheza lhe tinha causado. Provavelmente, o texto que surgira no monitor fora escrito por um falante do Português do Brasil, onde o verbo *deslanchar* está atestado, com o valor de *progredir*, tratando-se, segundo Houaiss, de um empréstimo do Francês *déclencher*.

Houaiss	Priberam
<p>deslanchar (< fr. <i>déclencher</i> ‘abrir uma porta desferrolhando-a’, fig. desencadear’)</p> <p>1 pôr(-se) em marcha, em atividade, ger. De modo repentino ou brusco; arrancar <consequiram d. a motocicleta> <o automóvel deslançou sem dificuldade></p> <p>2 fig. dar ou ter seguimento; prosseguir</p> <p>3 fig. fazer progredir ou progredir; evoluir</p> <p>4 ir embora; partir</p>	<p>deslanchar (< francês <i>déclencher</i>, ‘desencadear’)</p> <p>1. [Brasil, Informal] Pôr em acção, em actividade ou em andamento = ARRANCAR</p> <p>2. [Brasil, Informal] Ir embora. = PARTIR</p>

Um outro exemplo de contrastes deste tipo é o de *braguilha* que, no Português do Brasil ocorre geralmente com as formas *barguilha* ou mesmo *barriguilha*, numa curiosa analogia com *barriga*.

Bluteau	Infopedia	Priberam	Houaiss
<p>barguilha</p> <p>Vid. Braguilha.</p> <p>braguilha.</p> <p>A abertura dianteira de huns calçoens.</p>	<p>braguilha</p> <p>abertura dianteira das calças ou calções que geralmente se fecha com botões ou fecho-éclair; carcela.</p>	<p>braguilha</p> <p>Parte onde estão as casas e os botões ou o fecho de calças, ceroulas ou bragas.</p>	<p>braguilha</p> <p>1 abertura frontal da braga</p> <p>2 <i>p.ext.</i> abertura da parte dianteira de quaisquer calças, calções, cuecas, etc.;</p> <p>barguilha</p> <p>SIN/VAR</p> <p>barriguilha,</p> <p>bragueta, carcela</p>

A identificação deste tipo de casos é bastante mais complexa do que as anteriores, não só porque exige uma aprendizagem caso a caso, mas porque requer a identificação de uma diferença que não é imediatamente perceptível, embora numa situação de interação verbal se possa criar um espaço de estranheza e desconfiança. Por exemplo, para um falante do Português de Portugal, *fazer uma escova* só pode ter uma interpretação literal, que é a de produzir ou manufaturar uma escova, mas se a expressão surgir como pergunta feita por um cabeleireiro a um cliente, a expressão pode ser aprendida e interpretada como equivalente de *fazer um brushing*, que é a expressão correntemente usada em Portugal nesse contexto. Até que a expressão seja aprendida, o seu uso em Portugal gera algum desentendimento. Inversamente, os usos das expressões *saber bem* e *saber mal*, correntes no Português de Portugal a propósito de comida ou bebida, são desconhecidos no Português do Brasil, tal como *saber bem*, com o valor de ‘gostar’:

Eu não bebo, já provei de tudo, não gosto, não me sabe bem (PB = tem um gosto ruim)

Agora o que me sabia mesmo bem era chegar a casa e sentar-me no sofá a ler um livro
(PB=gostava mesmo era de)

Em suma, os problemas de intercompreensão que devem suscitar maior atenção são os que resultam de uma suposição de familiaridade, de pequenas diferenças, de sentidos insuspeitados. Os casos de incompreensão são, pois, também os casos mais difíceis de identificar.

4. O acesso aos dados

Uma boa parte das descrições lexicais disponíveis tem uma forma lexicográfica, quer como objeto autónomo, quer integrada em obras mais abrangentes. Façamos uma breve descrição do atual estado desta arte.

A consciência da existência de léxicos distintos surge no Brasil e dá corpo a descrições lexicográficas particulares, primeiro relativas à descrição de espécies a partir da sua designação autóctone (nas “línguas brasileiras”) e, depois, com a diferenciação semântica de palavras do Português cá e lá, qualquer que seja o valor destes deícticos. Com base na apresentação crítica de Laura do Carmo (2015), destaco aqui os títulos mais significativos:

Visconde da Pedra Branca (1826). Vocabulário publicado no *Atlas Ethnographique du Globe*, de Adrien Balbi

Braz da Costa Rubim (1853). *Vocabulário brasileiro para servir de complemento aos dicionários da língua portuguesa*

Macedo Soares (1888). *Dicionário brasileiro da língua portuguesa* (até *candieiro*). Foi publicado integralmente, com edição do seu filho, Julião Rangel de Macedo Soares, na década de 1950

Visconde de Beaurepaire-Rohan (1889). *Diccionario de vocabulos brasileiros*

A produção destes objetos autónomos cessou há mais de 50 anos, dando lugar à incorporação desse léxico nos dicionários gerais, produzidos no Brasil, embora sobreviva na produção de léxicos dialetais⁴. Se consultarmos a longa lista de abreviaturas relativas a marcas de origem (brasileira e portuguesa), que abre a versão brasileira do *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, construímos uma boa expectativa acerca do que aí poderemos encontrar, embora distinções como *brasileirismo* e *dialetismo brasileiro*, ou *lusitanismo* e *dialetismo português* pareçam, sem outra explicação, etiquetas redundantes; mas a pesquisa dos exemplos concretos é travada pela edição em papel, a única de que posso dispor, dado que a versão electrónica não corre em todos os sistemas operativos.

B	brasileirismo, Brasil	P	Portugal, lusismo, lusitanismo
B (reg.)	dialetismo brasileiro	P (reg.)	dialetismo português

No lado português, a lista de abreviaturas do *Dicionário* da Academia inclui uma lista de *regionalismos*, termo que parece servir para indicar o léxico particular do Português de Portugal, e um extenso rol de *brasileirismos*, tão extenso que seria interessante saber como é utilizado, mas, a menos que se proceda a uma leitura corrida e atenta de todas as páginas do dicionário, a sua localização é difícil.

<i>Region.</i>	regionalismo.
<i>Region. (A. Alent.)</i>	regionalismo (Alto Alentejo)
<i>Region. (Açores)</i>	regionalismo (Açores)
<i>Region. (Alent.)</i>	regionalismo (Alentejo)
<i>Region. (Algarve)</i>	regionalismo (Algarve)
<i>Region. (B. Alent.)</i>	regionalismo (Baixo Alentejo)
<i>Region. (Beira A.)</i>	regionalismo (Beira Alta)
<i>Region. (Beira B.)</i>	regionalismo (Beira Baixa)
<i>Region. (Beira L.)</i>	regionalismo (Beira Litoral)
<i>Region. (Beiras)</i>	regionalismo (Beiras)
<i>Region. (Douro Lit.)</i>	regionalismo (Douro Litoral)
<i>Region. (Estrem.)</i>	regionalismo (Estremadura)
<i>Region. (Mad.)</i>	regionalismo (Madeira)
<i>Region. (Minho)</i>	regionalismo (Minho)
<i>Region. (Rib.)</i>	regionalismo (Ribatejo)
<i>Region. (Tr.-os-M.)</i>	regionalismo (Trás-os-Montes)

⁴ Vejam-se os exemplos de Ortêncio (1983), Jacob (1985), Wanke (2001) ou Mota (2008).

Bras.	= Brasileirismo.
Bras. (AC).	= Brasileirismo (Acre).
Bras. (AL).	= Brasileirismo (Alagoas).
Bras. (AM).	= Brasileirismo (Amazonas).
Bras. (AP).	= Brasileirismo (Amapá).
Bras. (BA).	= Brasileirismo (Baía).
Bras. (CE).	= Brasileirismo (Ceará).
Bras. (E.).	= Brasileirismo (Este).
Bras. (ES).	= Brasileirismo (Espírito Santo).
Bras. (GO).	= Brasileirismo (Goiás).
Bras. (MA).	= Brasileirismo (Maranhão).
Bras. (MG).	= Brasileirismo (Minas Gerais).
Bras. (MS).	= Brasileirismo (Mato Grosso do Sul).
Bras. (MT).	= Brasileirismo (Mato Grosso).
Bras. (N.).	= Brasileirismo (Norte).
Bras. (N.E.).	= Brasileirismo (Nordeste).
Bras. (N.O).	= Brasileirismo (Noroeste).
Bras. (O.).	= Brasileirismo (Oeste).
Bras. (PA)	= Brasileirismo (Pará)
Bras. (PB)	= Brasileirismo (Paraíba).
Bras. (PE)	= Brasileirismo (Pernambuco).
Bras. (PI)	= Brasileirismo (Piauí).
Bras. (PR)	= Brasileirismo (Paraná).
Bras. (RJ)	= Brasileirismo (Rio de Janeiro).
Bras. (RN)	= Brasileirismo (Rio Grande do Norte).
Bras. (RO)	= Brasileirismo (Rondônia).
Bras. (RR)	= Brasileirismo (Roraima).
Bras. (RS)	= Brasileirismo (Rio Grande do Sul).
Bras. (SC)	= Brasileirismo (Santa Catarina).
Bras. (SE)	= Brasileirismo (Sergipe).
Bras. (SP)	= Brasileirismo (São Paulo).
Bras. (TO)	= Brasileirismo (Tocantins).

Para além da lista de abreviaturas, o *Dicionário* da Academia inclui uma pequena descrição dos *brasileirismos* que acolhe, mas a tipologia não é fácil de entender e, salvo melhor entendimento, contém informações imprecisas como na equivalência de *frigorífico*. Esta nota explicativa não adianta nada.

- Os que são de uso geral no Brasil, como *banheiro* (*casa de banho*), *bonde* (*eléctrico*), *cochilar* (“*deixar-se enganar*”), *delegacia* (*esquadra*), *estadual* (“*relativo a estados brasileiros*”), *refrigerador* (*frigorífico*), *retirante* (“*emigrante de regiões assediadas pela seca*”), *time* (*equipa*), *trem* (*comboio*), etc.
- Os que constituem aceções brasileiras de palavras usuais em Portugal, como *bóia* (na aceção de “*comida*”), *alçar* (no sentido de “*fugir, o gado*,”

para o mato e tornar-se bravo”), *terno* (na acepção de “*fato*”), *ônibus* (no sentido de “*autocarro*”), etc.

Resta procurar palavras que suspeitamos poder estar marcadas com estas etiquetas. Vejamos os casos de *afobar* e *bica*. No dicionário Houaiss, *afobar*, palavra incomum no uso do Português de Portugal, recebe a marca B apenas uma das acepções, e no caso de *bica*, a acepção de ‘café’ nem é registada. No dicionário da Academia, todas as acepções de *afobar* são marcadas como ‘brasileirismos’ e quanto a *bica*, a acepção ‘café’ é marcada como ‘gíria’, mas não como exclusiva do Português de Portugal:

Houaiss	Academia
<p>afobar</p> <p>1 causar ou provocar afobação, muita pressa ou precipitação a <a. os filhos na saída para a escola></p> <p>2 entrar em estado de perturbação; atrapalhar-se <sempre se afoba ao ser entrevistado></p> <p>3 B ficar dominado pelo cansaço; afadigar-se <adoentada, afoba-se com qualquer movimento></p> <p>bica</p> <p>1 calha, cano ou similar por onde corre e cai a água para poder ser facilmente colhida embaixo</p> <p>1.1 p. ext. qualquer abertura pela qual corre ou jorra um líquido</p> <p>1.1.1 p. meton. fonte ou veio de água corrente</p> <p>1.2 p. ext. m. q. torneira</p> <p>2. jorro ou jato (de algum líquido)</p>	<p>afobar</p> <p>Bras. 1. Causar ou sofrer perturbação, atrapalhação [...]</p> <p>2. Fazer agir ou agir de forma alvoraçada, precipitada, com afobação [...]</p> <p>bica</p> <p>1. Tubo, cano delgado, pequeno canal, telha ou meia-cana, por onde corre a água de uma fonte, de um chafariz, de um tanque [...] caindo de uma certa altura [...]</p> <p>2. Fonte ou chafariz [...]</p> <p>3. Orifício por onde corre um líquido [...]</p> <p>4. Líquido que escorre em fio [...]</p> <p>5. Gír. Café tirado diretamente da máquina, da qual corre o fio para a chávena, servido em cafés, restaurantes [...]</p>

No que diz respeito aos dicionários online, constata-se que a lista de abreviaturas do *Priberam* é omissa no que diz respeito a marcas de variação ou proveniência, mas as etiquetas ocorrem nos verbetes e são até pesquisáveis, como se pode ver de novo nos casos de *afobar* e *bica*. Curiosamente, a acepção 2 de *afobar* não é marcada como privativa do Português do Brasil, embora a primeira seja; a acepção de *bica* como ‘café’ não é dada como privativa do Português de Portugal, e a acepção como ‘caruma’ é marcada com a etiqueta [Portugal: Aveiro].

Na *Infopedia*, que também não disponibiliza uma lista de abreviaturas, há etiquetas (embora não-pesquisáveis), mas a pesquisa idêntica às anteriores

produz resultados distintos: *afobar* surge apenas como palavra do Português do Brasil e o valor de *bica* como ‘café’ é marcado como *regionalismo*, embora de uma região incerta:

Priberam	Infopedia
<p><i>afobar</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. [Brasil, Popular] Causar afobação a. 2. Atrapalhar-se; fazer qualquer coisa com precipitação; ficar afobado. <p><i>bica</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Parte por onde a água ou qualquer líquido cai, de certa altura. 2. Líquido que cai em fio. 3. Fonte pública de água. = CHAFARIZ 4. Café feito em máquina de pressão e servido geralmente em xicara pequena. = EXPRESSO 5. Peixe da família dos esparídeos. 6. [Portugal: Aveiro] Conjunto de agulhas ou folhas de pinheiro, geralmente secas. = CARUMA 	<p><i>afobar</i></p> <p>Brasil causar afobação a</p> <p><i>bica</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. cano ou meia-cana por onde sai água ou qualquer outro líquido 2. veio de líquido que corre deste cano 3. peixe teleósteo, da família dos Esparídeos, também conhecido por breca e dourada 4. regionalismo café tirado de máquina de pressão e que fica com uma camada de espuma no topo; expresso 5. regionalismo pão de trigo comprido e chato 6. regionalismo farinha de trigo de qualidade inferior 7. caruma

Em suma, a informação que consta nos dicionários, tanto nos que vêm do Brasil como nos que vão de Portugal, é diversa, insuficiente e difícil de obter.

Resta falar das coleções avulsas publicadas em artigos e livros, como as que constam em Villalva e Silvestre (2014), ou ainda as que surgem na internet, muitas vezes anonimamente, como por exemplo uma que trata da equivalência de termos de cozinha⁵, mas a fiabilidade destas descrições particulares ou coleções de dados ocasionais é variável e geralmente diminuta.

5. O que fazer com esta informação?

A informação que é necessário gerir é a de que o léxico do Português de Portugal e do Português do Brasil contém um contingente comum e módulos particulares, que em larga medida se desconhecem um ao outro. Os contornos de cada um destes conjuntos não são fáceis de traçar: as descrições feitas, em fontes lexicográficas ou outras, são pouco sistemáticas e pouco atuais e estão pouco disponíveis para uso da generalidade dos falantes.

O lado português tem frequentemente a presunção de que conhece melhor a variedade brasileira do que os brasileiros conhecem a portuguesa. Mesmo

⁵ Cf. www.docesregionais.com/equivalencia-de-termos-de-cozinha-portugal-e-brasil/?utm_source=ReviveOldPost&utm_medium=social&utm_campaign=ReviveOldPost.

que haja para esta opinião algum fundamento, o que não está demonstrado, é fácil perceber que esse conhecimento é muito menor do que o suposto. Esse conhecimento consolida-se apenas quando os falantes de uma das variedades entram em contacto, duradouro, pluriforme e atento, com a outra variedade. Mas também aqui nos deparamos com outras dificuldades. Os indexadores de variação dialetal em Portugal estarão tendencialmente em remissão, mas a geografia brasileira é bem distinta, o que desaconselha o mero cotejo das chamadas variedades nacionais. Se a consideração deste grau de variação faz recluir quantidades intratáveis de dados, a necessidade de exclusão das palavras e aceções desusadas pode ajudar à exequibilidade da tarefa, justificando assim que o ponto de partida para este trabalho esteja na formação de bases de dados textuais e mais, bases de dados de texto alinhado nas variações que estiverem disponíveis. Talvez assim se possa criar uma ‘massa crítica’ de dados linguísticos comparáveis.

Compreender o problema e prever a necessidade de encontrar uma resposta será, em minha opinião, matéria de políticas linguísticas compatíveis em Portugal e no Brasil, e esse não será um enquadramento fácil de obter. Este estado de coisas teria há muito justificado uma intervenção política, pelo menos no que diz respeito à integração nos planos de estudos das disciplinas da área da língua portuguesa, em Portugal e no Brasil, de espaço dedicado ao estudo da variação lexical e, em particular, dos contrastes entre o Português de Portugal e o Português do Brasil. Mas também um programa de cooperação bilateral, devidamente financiado, para a organização de *corpora* adequados, para a produção de descrições e para a construção de bases de dados lexicais de livre acesso.

Claro que nada disto basta e sobretudo não está nas nossas mãos. A nós, linguistas, lexicólogos, lexicógrafos, cabe, com urgência, propor um modelo de descrição que possa ultrapassar as dificuldades e oferecer um porto mais seguro a todos os falantes do Português. Esse é o contributo que aqui pretendi justificar.

Referências bibliográficas

- Balbi, A. (1826). *Introduction a l'Atlas Ethnographique du Globe*. Paris: Chez Rey et Gravier.
- Bernardino, B. (1994. 2. ed. 1996) *Minidicionário de pernambuquês*. Recife: Bagaço.
- Boléo, M. P. (1943). *Brasileirismos: Problemas de Método*. Coimbra Editora.
- Câmara JR. & Mattoso, J. (1956). *Dicionário de Linguística e Gramática*. Petrópolis: Vozes
- Carmo, L. (2015) *O Léxico do Brasil em Dicionários de Língua Portuguesa do Século XIX*. Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

- Coelho, O. F. (2008). Os nomes da língua: configuração e desdobramentos do debate sobre a língua brasileira no século XIX. *Revista Instituto de Estudos Brasileiros* 47, Universidade de São Paulo, 139-181.
- Cunha, C. (1987). *Que é um brasileiro?* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Gonçalves, M. F. (2006). A marca lexicográfica “termo do Brasil” no *Vocabulário português e latino* de D. Rafael Bluteau. *Alfa* 50 (2), 205-228.
- Jacob, P. (1985). *Dicionário da língua popular da Amazônia*. Supervisão e lexicografia de Franco de Barros. Rio de Janeiro: Cátedra em convênio com o Instituto Nacional do Livro e Fundação Nacional Pró-Memória.
- Mota, C. (2008). *Dicionário fanadês, jequitinhonhês, mineirês: linguagem falada às margens do rio Fanado e adjacências*. Brasília: Ed. Stephanie.
- Murakawa, C. (2005). Brasileirismo: um registro lexicográfico desde o século XVIII. In *Actas do 20.º Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 745-755). Lisboa: APL.
- Oliveira, A. M. (1998). Brasileirismos e regionalismos. *Alfa* 42, n.º esp., 109-120.
- Ortêncio, W. B. (1983). *Dicionário do Brasil Central: subsídios à filologia: linguagem, usos e costumes, folclore, toponímia dos municípios goianos*. São Paulo: Ática.
- Verdelho, T. (2007). Brasileirismos: em torno dos primeiros registos lexicográficos. In J. N. C. Cardoso & M. A. Ribeiro. *Circulações no espaço lusófono: IX Semana Cultural da Universidade de Coimbra* (pp. 5-83). Coimbra: FLUC.
- Villalva, A. & Silvestre, J. P. (2014). *Introdução ao Estudo do Léxico: Descrição e Análise do Português*. Petrópolis: Vozes.
- Wanke, E. T. (2001). *Vocabulário paranista: brasileirismos do Paraná* (2. ed. rev. ampl.). Ponta Grossa: Ed. UEPG.
- Wetzels, W. L., Costa, J. & Menuzzi, S. (Eds.). (2016). *The Handbook of Portuguese Linguistics*. Wiley-Blackwell.

Dicionários

- Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Verbo.
- Beaurepaire-Rohan (1889). *Diccionario de Vocabulos Brasileiros*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Bluteau, R. (1712-1728). *Vocabulario Portuguez e Latino*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesu; Lisboa Occidental: Off. de Pascoal da Sylva.
- Figueiredo, C. (1913). *Novo Diccionario da Lingua Portuguesa*. Lisboa: Tavares. Lisboa: A.M. Teixeira.
- Houaiss, A. & Villar, M. S. (2009). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Infopedia [www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa]

Priberam [www.priberam.pt/DLPO/]

Rubim, B. C. (1853). *Vocabulário Brasileiro para Servir de Complemento aos Dicionários da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Typ. Dous de Dezembro de Paula Brito.

Silva, A. M. (1858). *Diccionario da Língua Portuguesa* (6.^a ed.). Lisboa: Typ. de Antonio José da Rocha.

Soares, A. J. M. (1875-1888). *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Edição de Julião Rangel de Macedo Soares (1954-1955). Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.

Trésor de la Langue Française Informatisé [<http://atilf.atilf.fr/>]

Utilização do WeChat no ensino-aprendizagem de PLE – estudo de caso de alunos da SISU

CATARINA XU YIXING

Universidade de Estudos Internacionais de Xangai

RAN MAI

Universidade de Aveiro

Introdução

Com o desenvolvimento tecnológico, estamos a viver numa era digital em que a Internet tem vindo a desempenhar um papel cada vez mais relevante no ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE). Os alunos e os docentes, nomeadamente os que não vivem no meio onde a língua é falada, utilizam a Internet para obter informações, conhecer o mundo lusófono e também para praticar os conhecimentos já adquiridos.

Em comparação com há mais de vinte anos quando o computador era pouco usado e muito menos a Internet, os novos meios tecnológicos fazem com que hoje em dia a circulação de informações se torne muito mais facilitada, como por exemplo, através de um *smartphone*. Neste momento na China, o WeChat é uma aplicação móvel amplamente utilizada como meio de comunicação, sobretudo para a divulgação e a troca de informações. Através das contas públicas criadas na plataforma do WeChat, é possível obter informações diversificadas de todos os géneros desde tópicos de interesse do dia-a-dia até a estudos de áreas mais específicas.

É neste contexto que surgiu o interesse pelo uso do WeChat no âmbito do ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE), já que o importante papel da Internet e dos seus diversos meios de acesso é notável na nossa vida e o WeChat também é utilizado por aprendentes chineses de

PLE como uma das principais maneiras de divulgar informações em português sobre a vida em Xangai.

1. WeChat e *Vida em Xangai*

1.1. WeChat

O WeChat (em chinês: 微信 Wēixìn; literalmente: micromensagem) é uma aplicação móvel para *smartphones* e *tablets* desenvolvida pelo Tencent¹ em 2011 na China, e mais tarde também usada no computador.

Funciona como uma rede social e um servidor de comunicação que permite aos utilizadores conversar em tempo real, assim como enviar e receber textos escritos, mensagens de voz, imagens e vídeos com notificações. Pode criar-se um mural pessoal ou uma conta pública visível para qualquer pessoa com permissão de acesso. O WeChat inclui todas as funções do *WhatsApp* e do *Facebook*, que são pouco conhecidos e raramente usados na China. Sendo uma aplicação das maiores redes sociais e de mensagens instantâneas no mundo, estão registados cerca de 650 milhões de utilizadores ativos em todo o mundo até setembro de 2015 (Tencent, 2015).

1.2. Vida em Xangai

Criada em 2013 por um grupo de alunos chineses do 2.º ano de Licenciatura em Língua e Literatura Portuguesas da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (SISU), a *Vida em Xangai* é a primeira conta pública no WeChat para a divulgação de informações relacionadas com o dia-a-dia desta grande cidade da China, simultaneamente em três línguas – chinês, português e inglês.

De acordo com a apresentação da própria conta, a *Vida em Xangai* destina-se a um público que inclui tanto estrangeiros que vivem em Xangai como alunos de português e de inglês. Pode ser usada como guia da cidade com foco na gastronomia, além de outras informações e sugestões práticas sobre o lazer, o turismo, eventos culturais, etc. Do ponto de vista dos alunos, que são também os tradutores dos conteúdos de chinês para português e inglês, a *Vida em Xangai* pretende ser um meio pelo qual eles podem combinar o estudo com o passatempo, assim como com outros assuntos de interesse, praticando os conhecimentos linguísticos adquiridos na busca do incentivo à leitura e à escrita. Tendo em consideração o uso muito reduzido de português nas redes sociais na China em comparação com outras línguas estrangeiras, nomeadamente o inglês, a versão

¹ Fundado em novembro de 1998, o Tencent é neste momento o maior e o mais utilizado portal de serviços de Internet da China.

portuguesa desta conta pública tem sido a sua característica mais importante, como foi salientado pelos criadores.

Com base nas publicações em português no WeChat, foram analisadas neste trabalho questões relacionadas com o processo de divulgação de informações em português por falantes não nativos, com o objetivo de mostrar a importância das novas tecnologias para o ensino-aprendizagem de PLE e como estas podem ser aproveitadas, tendo em consideração as características dos alunos.

2. Importância da Internet no estudo de PLE para alunos chineses

Na era digital, o uso da Internet abre novos horizontes ao ensino-aprendizagem de PLE, sobretudo quando a aprendizagem em imersão é impossível, como é o caso dos alunos em Xangai. A Internet fornece uma grande quantidade de informações atualizadas, de temas diversos e em formatos variados, para além dos manuais didáticos disponíveis na sala de aula. O interesse pela pesquisa e pelo estudo autónomo dos alunos é despertado e incentivado, o que muitas vezes resulta numa aprendizagem contínua ao longo do tempo. O uso da Internet traz outros benefícios ao desenvolvimento de competências linguísticas como ler, escrever, traduzir, comunicar, argumentar, etc. A participação numa rede social, como por exemplo o WeChat, torna possível a interação com outras pessoas nativas ou falantes da língua, através da divulgação de informações e da partilha de opiniões, sugestões e críticas.

3. Metodologia e constituição do *corpus* de análise

Os métodos de ensino variam de década para década, sendo algumas vezes a gramática um elemento principal, outras vezes acessório. A gramática, porém, “é sempre um instrumento de consulta e de apoio indispensável ao ensino-aprendizagem de uma língua, mormente quando também contempla as particularidades do uso” (Casteleiro, 1981) e, no nosso caso, é importante no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, mesmo que estejamos numa época em que a abordagem comunicativa assume um lugar predominante. Assim, consideramos necessário analisar erros cometidos pelos alunos durante a prática da língua, e no nosso caso, nas publicações da *Vida em Xangai*.

As publicações da *Vida em Xangai* no WeChat nos anos 2013, 2014 e 2015 são pequenos textos descritivos que se destinam a fornecer informações sobre a vida diária em Xangai, incluindo três temas principais: a gastronomia, os passatempos e os eventos culturais.

Para o *corpus* da análise, foram escolhidos quatro textos: *Maonicafe*, apresentação de um espaço de passatempos (Texto A), *Picante*, sobre a gastronomia

da província de Sichuan (Texto B), a programação do *Festival de Cinema do Brasil 2014* (Texto C), e *Zao Cha*, o pequeno-almoço mais típico da província Guangdong (Texto D)².

4. Problemas detetados e análise

Os principais problemas detetados estão relacionados com o uso de vocabulário e com a gramática.

4.1. Vocabulário

Quanto ao uso de vocabulário, são notadas as interferências do chinês e do inglês, a dificuldade na distinção de sinónimos em português e a influência de fatores culturais. De acordo com as possíveis origens, os problemas mais típicos são divididos em³:

A. Tradução literal não adequada de expressões chinesas no contexto pretendido.

(1) *Texto B: Restaurante no Parque de Zhongshan... Telefone: (021) 52395100, Per capita: ¥70; Compra Colectiva antes de 31 de Dezembro: Vale de desconto de 100 yuan por 69 yuan, e os vales podem ser usados acumulativamente.*

Correção: preço médio por pessoa; Vale de desconto de 69%

Durante a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), um aluno constrói um sistema de interlíngua que se vai aproximando da língua-alvo. A transferência da língua materna (LM) ocorre neste processo e é notável, por exemplo, no desenvolvimento lexical dos alunos chineses quando aprendem português.

Numa tentativa de expressar ideias em português com um vocabulário ainda limitado, um aluno instintivamente recorre aos equivalentes em chinês e faz uma tradução à letra, o que nem sempre resulta para o contexto pretendido, como são os casos de “per capita (人均 rénjūn)” e “Vale de desconto de 100 yuan por 69 yuan (69元即可购买100元抵用券 liùshíjiǔ yuán jì kě gòumǎi yībǎi yuán dīyòngquàn)” no exemplo (1).

² C.f. o Anexo.

³ É de mencionar que além da interferência do chinês e do inglês e da influência cultural, muitos outros fatores também podem causar erros como, por exemplo, a generalização abusiva das regras do português, o meio de estudo, os métodos de ensino, as estratégias de aprendizagem, as estratégias de comunicação, as condições físicas e psicológicas do aprendente, etc. Aqui só são mencionadas as causas mais prováveis com a base na produção escrita do *corpus*.

B. Palavras erradas ou menos usadas devido à influência do inglês.

(2) *Texto A: Não conhece cafés com **boa atmosfera** em Xangai e tem de ir ao Starbucks?*

Correção: bom ambiente

(3) *Texto A: ...também é uma livraria, onde se vendem livros que em vez de serem muito **populares**, se destinem só uma pequena parte de pessoas.*

Correção: para o grande público

(4) *Texto A: Vale a pena mencionar que os **cartões postais** são os produtos mais especiais nesta loja...*

Correção: postais

(5) *Texto C: Horários do **festival do filme** do brasil 2014*

Correção: Festival de Cinema

Além da LM, outras línguas que um aluno já aprendeu também podem atuar no sistema de interlíngua em construção, especialmente quando estas apresentam mais semelhanças com a língua-alvo do que a LM. A busca de semelhanças entre as línguas aprendidas é uma característica natural de um aluno. Ao nível lexical, os alunos estabelecem relações de equivalência entre as palavras e transferem itens lexicais que consideram comuns. E esta transferência pode manifestar-se através da forma escrita e do significado. (Ringbom, 2006, 2007, *apud* Pinto, 2012) O afastamento tipológico entre o chinês e o português faz com que o inglês (LE obrigatória nas escolas chinesas) seja usado como um importante recurso para facilitar a aprendizagem de vocábulos em português por ter o mesmo sistema de escrita que o português e muitas palavras de origem comum.

Mas por vezes alguns erros podem ter influência do inglês sobretudo os falsos amigos que não têm exatamente o mesmo significado ou uso nas duas línguas, como “atmosfera” e “atmosphere” que se pode usar no sentido de “ambiente” em inglês do exemplo (2) e o uso de “popular” no exemplo (3). O mesmo problema também se verifica em “festival do filme” influenciado por “film festival” do exemplo (5), porque para os alunos chineses a palavra “cinema”, como em inglês, está associada ao estabelecimento de projeção de filmes e não à arte cinematográfica. No exemplo (4), embora seja mais usual “postal” do que “cartão-postal”, a palavra “cartões postais” pode ter sido escolhida devido à sua semelhança com “postcards”⁴.

⁴ Esta forma pode também surgir por influência do português do Brasil.

C. Dificuldade na distinção de sinónimos em português por razões diversas.

(6) *Texto A: É, também uma mercearia, que tem muitos **produtos de papel** de próprio desenho.*

Correção: artigos de papel

(7) *Texto C: **Horários** do festival do filme do brasil 2014*

*04 Dec. (quinta-feira) **cerimónia de inauguração***

20:00 L (21 min)

Endereço: *El Ocho Bar (Floor 3rd, block A, No.99, Tai Xing Road)*

Correção: Programação do Festival de Cinema; cerimónia de abertura; local

“O sinónimo é a palavra que tem o mesmo significado que outra ou outras, ou significado semelhante ou aproximado” (Priberam, 2016). “Os sinónimos denominam um mesmo conceito, definem um mesmo conceito, mas situam-se em níveis de língua ou níveis de conceptualização diferentes ou são utilizados em situações e níveis de comunicação diferentes” (Contente & Magalhães, 2005).

No *corpus*, os problemas relacionados com sinónimos manifestaram-se em duas formas:

- a. Usar sinónimos em contextos errados. No exemplo (6), “produto” diferencia-se de “artigo” porque se refere a algo fabricado e produzido, enquanto “artigo” é para algo que se encontra à venda num espaço comercial. No exemplo (7), tanto “cerimónia de abertura” para eventos como “cerimónia de inauguração” para obras correspondem ao mesmo termo “开幕式^{kāimùshì}” em chinês. Em ambos os exemplos, os alunos não obtiveram conhecimento contextualizado para poderem distinguir os diferentes traços semânticos-conceituais entre os sinónimos.
- b. Usar palavras com referências mais restritas. No exemplo (7) sobre a divulgação de um festival de cinema, o “horário” relativo à hora das atividades é um constituinte de uma “programação”. Da mesma forma, neste contexto específico de um cartaz, para indicar o sítio da realização do evento, o “endereço” só se refere à rua, número e andar, enquanto o “local” é o nome do sítio e pode ter o seu “endereço” especificado entre parênteses. Os alunos podem não conhecer as palavras corretas e ter generalizado o uso de “horário” e “endereço” que fazem parte do vocabulário básico.

D. Noções pouco conhecidas traduzidas do chinês, mas não devidamente explicadas.

(8) *Texto A: Vale a pena mencionar que os cartões postais são os produtos mais especiais nesta loja com os quais pode enviar os seus **bons desejos para o futuro**.*

Correção: notícias e cumprimentos

(9) *Texto B: **Compra Coletiva** antes de 31 de Dezembro: Vale de desconto de 100 yuan por 69 yuan, e os vales podem ser usados acumulativamente.*

Correção: Compra em grupo on-line através de website ou aplicação

Ao transmitir ideias numa LE, algumas palavras ou expressões surgem aparentemente compreensíveis, mas podem causar alguma estranheza a um falante nativo ao nível denotativo ou ao nível cultural. Daí se revela a importância de conhecimento pragmático e cultural na aprendizagem da LE. No *corpus*, detetaram-se problemas deste mesmo género. Na China é possível escrever nos postais alguns “bons desejos para o futuro” de alguém que os recebe enquanto em Portugal é mais comum mandar “notícias” ou “cumprimentos”. O desconhecimento deste fator cultural fez com que o aluno expressasse a ideia com base no que é habitual na China. No exemplo (9), “compra coletiva” traduzido de “团购 tuángòu” refere-se a um serviço de “compra em grupo on-line” através de uma plataforma eletrónica (um website, uma aplicação no telemóvel, etc.), que reúne determinado número de compradores para obter descontos. Trata-se de uma forma de compra muito praticada atualmente na China, até mesmo na restauração. Como ainda é pouco conhecida em Portugal, pode ser mais claro se for expressa de uma forma explicativa mais desenvolvida.

E. Palavras portuguesas que os alunos não conhecem.

(10) *Texto A: É, também uma **mercearia**, que tem muitos produtos de papel **de próprio desenho**.*

Correção: papelaria; com design próprio

Também foram detetadas outras palavras erradas como “mercearia” usada no sentido de “papelaria” e “desenho” em vez de “design” na expressão “com design próprio”. Os alunos não conhecem o significado exato das palavras ou o empréstimo já integrado no sistema linguístico do português.

4.2. Regras gramaticais

Os problemas detetados resultam geralmente da falta do conhecimento da aplicação de regras gramaticais:

A. Falta do conhecimento de certas preposições.

(1) *Texto A: Tem, à vezes, até vontade de fugir daquele café famoso...*

Correção: às vezes

A preposição *a* “é uma das preposições do português que ocorre num número mais variado de contextos e que está associada a mais valores semânticos” (Raposo, 2013). Por isso, é indispensável conhecer os valores sintáticos e semânticos das preposições, além das respetivas formas. Aqui se deteta o problema de conhecimento pouco sólido da contração da preposição *a* com o artigo definido “as (às)”.

B. Falta do conhecimento de regras da regência verbal.

(2) *Texto A: ... onde se vendem livros que em vez de serem muito populares, se destinem só uma pequena parte de pessoas.*

Correção: se destinam só a uma pequena parte

A regência, “relação necessária que se estabelece entre duas palavras, uma das quais serve de complemento a outra” (Cunha & Cintra, 1999), pode ser indicada “pelas preposições, cuja função é justamente a de ligar palavras estabelecendo entre elas um nexo de dependência” (Cunha & Cintra, 1999).

Portanto, os complementos pedidos por um verbo são, muitas vezes, ligados a este por uma preposição, que é “a” neste caso nosso, exigida pelo próprio verbo reflexivo “destinar-se”.

C. Falta do conhecimento de regras de utilização do tempo e modo de verbos, especialmente as do conjuntivo.

(3) *Texto A: ... está cheio de pessoas que bebam café apenas por causa da marca?*

Correção: está cheio de pessoas que bebem café

(4) *Texto A: ... livros que ... se destinem só (a) uma pequena parte de pessoas.*

Correção: livros que... se destinam só a uma pequena parte

(5) *Texto D: Você queria provar um zao cha sem sair da cidade?*

Correção: Você quer provar...

“O CONJUNTIVO é de regra nas ORAÇÕES ADJECTIVAS que exprimem: [...] uma hipótese, uma conjectura, uma simulação” (Cunha & Cintra, 1999).

Nos dois exemplos acima citados, pode verificar-se que são duas orações adjetivas, aliás, com uso errado do conjuntivo. Quer dizer, existe uma confusão em relação à escolha do modo de verbos, sendo difícil a distinção entre o conjuntivo e o indicativo.

No exemplo (3), “pessoas” refere-se a um grupo de pessoas definidas pela oração adjetiva “que bebem café apenas por causa da marca”. Não se trata de uma hipótese, nem uma conjectura, porque existem “pessoas”.

No exemplo (4) acontece o mesmo erro. Existem “livros”, e os mesmos são destinados a uma pequena parte de pessoas. Por isso, não se pode usar o conjuntivo neste caso.

No exemplo (5), deve usar-se o presente do indicativo do verbo “querer” para exprimir um pedido quando aplicado numa frase interrogativa e o sujeito da interrogação é o ouvinte, enquanto que se usa o pretérito imperfeito do indicativo do verbo “querer” para exprimir um desejo quando aplicado numa frase declarativa e o sujeito da frase é o falante. Por exemplo, no caso de “Eu queria provar a comida cantonense”, usa-se o pretérito imperfeito para expressar um desejo com cortesia.

D. Falta do conhecimento das regras da sintaxe.

(6) *Têxto D: Quase todos os tipos de dim sum cozidos com maneiras diversas podem ser encontrados aqui...*

Correção: Aqui pode-se encontrar quase todos os tipos de *dim sum* cozidos de várias maneiras^{1...}

Em português, quando o sujeito é longo, segue-se geralmente o princípio de colocação do elemento mais longo na posição final da frase, quer dizer, na posição pós-verbal. E o advérbio “aqui”, com a função de ênfase, pode aparecer no início da frase.⁵

E. Falta do conhecimento dos princípios de organização do texto.

Do ponto de vista da linguística do texto, um texto tem que ser organizado adequadamente de forma a que de forma que o leitor o compreenda completamente. A coesão e a coerência, por exemplo, “são parâmetros diretamente ligados à organização textual” (Mendes, 2013). No entanto, o texto D não segue esses princípios de organização, ocorrendo no texto repetição de certas informações, falta de algumas informações necessárias para explicação da comida, etc.

5. Sugestões

Com base na análise dos problemas encontrados, achamos pertinente dar algumas sugestões para melhorar as futuras publicações na *Vida em Xangai*

⁵ Ignora-se aqui outros tipos de erros, como uso inadequado do vocabulário, embora corrigidos na Correção.

de maneira que possa ter mais rigor quanto ao conteúdo. Ao mesmo tempo, espera-se que estas sugestões também de alguma forma contribuam para o desenvolvimento linguístico dos alunos interessados neste tipo de exercício durante a aprendizagem de português.

5.1. Seleção e organização de matérias

A organização dos temas dá orientações aos leitores para a leitura dos textos no WeChat. Por isso, é importante selecionar bem as matérias e organizá-las com cuidado.

Já descobrimos que na conta pública *Vida em Xangai* os temas são divididos em três grupos principais: a gastronomia, os passatempos e os eventos culturais. Seguindo os principais eixos, podem escolher-se matérias relacionadas, que, aliás, têm de satisfazer os princípios de organização do texto.

Em relação ao conteúdo, por exemplo, da gastronomia, pode começar-se por apresentar os principais estilos gastronómicos da China, e a partir daí, começam a fazer-se apresentações sobre os estilos típicos de diferentes províncias, distritos ou cidades. Recomenda-se a seleção de alguns restaurantes perto da instituição onde estudam os principais leitores para que estes possam experimentar pessoalmente o que está descrito. Além disso, os textos devem apresentar a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade e a intertextualidade, os principais parâmetros de textualidade, a fim de dar a conhecer textos com géneros aceitáveis.

No caso específico do ensino, quando Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (1999) se referem aos géneros escolares, destacam que “é o gênero que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares — mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Maria Antónia Coutinho (2005) também destaca a importância da noção de gênero para os professores de português, afirmando que “a categoria *gênero* determina o funcionamento e a organização de um texto sob múltiplos aspectos — a incluir a textura micro-linguística”. Mediante a multiplicidade de géneros existentes, é difícil termos um gênero ideal para o ensino porque uns géneros são mais adequados para uma situação e outros para outras. Por essa mesma razão, destaca-se a importância dos contributos da Linguística do Texto (LT) no ensino de língua, como afirma Luiz Antonio Marcuschi (2009): “Justamente devido ao fato de o texto ativar estratégias, expectativas e conhecimentos linguísticos e não-linguísticos, a LT assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos. Ela deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios e na formação

da capacidade hermenêutica do leitor, ao lhe dar o instrumental que o capacita para a compreensão de textos”.

Embora a conta pública não seja usada diretamente no nosso ensino de PLE, é um meio através do qual os aprendentes praticam os conhecimentos adquiridos na aula. Com o apoio e a orientação dos docentes, é possível que os textos da conta pública sigam os princípios de textualidade, ajudando, desta forma, os aprendentes a formar a consciência de gêneros do texto no processo de aprendizagem e de produção.

5.2. Vocabulário

O desenvolvimento da competência lexical é um processo contínuo e a longo prazo, mas pode ser ajudado através de atividades de oralidade, audição, leitura e escrita. De acordo com Schmitt, a qualidade e profundidade dos vocábulos de um aprendente é tão importante como a sua quantidade, ou seja, além de saber o significado de uma quantidade razoável de palavras, os alunos precisam também de ter conhecimentos para que as possam usar corretamente em diferentes contextos (Schmitt, 2008).

Face às dificuldades durante a prática de português encontradas no *corpus* a nível vocabular, reconhecemos o papel de relacionar e associar palavras e expressões em chinês e inglês como um recurso eficaz para facilitar a aprendizagem, contudo este método deve ser utilizado com base numa comparação mais rigorosa do significado, da forma e sobretudo contextualizada. As características das palavras devem ser analisadas nomeadamente diferenças entre os sinónimos quanto à referência, valor afetivo, relações semânticas entre eles, etc. Uma vez que se encontram fora do meio onde o português é falado, é essencial para os alunos terem um contacto constante com materiais autênticos como jornais, revistas, publicidades, filmes, reportagens, letras de música, etc. Como não são artificiais com a finalidade de ensinar língua que por vezes supervalorizam a correção gramatical e não o sentido, estes materiais ajudam os alunos a desenvolver alguma sensibilidade no que respeita à seleção vocabular e a um uso mais adequado em situações reais. Além disso, várias estratégias podem contribuir para alargar o leque do vocabulário dos alunos como por exemplo, a leitura, a elaboração de lista de palavras de temas de interesse, a interação com falantes nativos, entre outras, de forma a conduzi-los a uma aprendizagem mais autónoma.

5.3. A questão da tradução

Durante a análise do uso do vocabulário, também notamos alguns problemas relacionados com a tradução. Esta questão apresenta alguma complexidade, porque o chinês e o português são línguas de duas famílias distantes e existem muitas diferenças culturais entre os países. Depois de adquirir as técnicas básicas de tradução, que não vamos desenvolver aqui, vale a pena referir dois pontos de interesse:

A. Tradução de diferentes noções culturais.

Para traduzir uma noção cultural da China para a língua portuguesa, a primeira coisa que se precisa de tomar em consideração é encontrar a noção equivalente nos países de língua portuguesa, se tal existir. Neste caso, a tradução é simplesmente literal, precisando apenas de se dar atenção à organização das frases de acordo com as características da própria língua. No entanto, se nas duas culturas as noções não forem iguais ou semelhantes, teremos de ter muito cuidado ao traduzir as noções. Por exemplo, na China, usam-se muito frases como “Já comeste?” para cumprimentos diários. Entretanto, em vez de traduzir literalmente a frase, teremos de dizer “Como estás?” em português. Neste caso, é recomendável o conhecimento das noções culturais, além das noções gramaticais e das técnicas de tradução.

B. Tradução de palavras existentes em chinês, mas ausentes em português.

De facto, esta questão das palavras existentes numa língua e não noutra também se trata, muitas vezes, de uma questão de cultura. Por exemplo, existem muitos pratos da China que não são traduzíveis para português, como *zao cha* (chá de manhã), *dim sum* (refrescos de Cantão), *hargow* (ravioli chinês com recheio de camarão), palavras que aparecem no Texto D, e que nem existem em outras regiões senão a de Cantão. Sendo assim, não é difícil compreender que essas palavras, se aparecessem sem a explicação entre parênteses, soariam demasiadamente “chinesas” para um falante de português. Portanto, é necessária a tradução fonética das palavras originais para manter a cultura original, além de umas explicações na língua alvo das palavras originais, para aproximar as culturas diferentes.

Considerações Finais

A Internet e os diversos meios para o acesso e a divulgação de informação ajudam imenso na aprendizagem de uma língua estrangeira e a criação da conta pública *Vida em Xangai* no WeChat revela-se um bom resultado de como estes

recursos podem ser aproveitados por aprendentes de português. Contudo, ao mesmo tempo, esta prática também traz grandes desafios para os docentes de PLE, como é o nosso caso, porque precisam de orientar de forma adequada os alunos para trabalhar com os textos. Portanto, é muito importante continuarmos a incentivar os alunos, ao mesmo tempo dando apoios apropriados e sistemáticos para a seleção, a organização e a elaboração de conteúdos, para que eles possam usufruir de maneira eficaz das novas tecnologias como um suporte à aprendizagem da língua portuguesa.

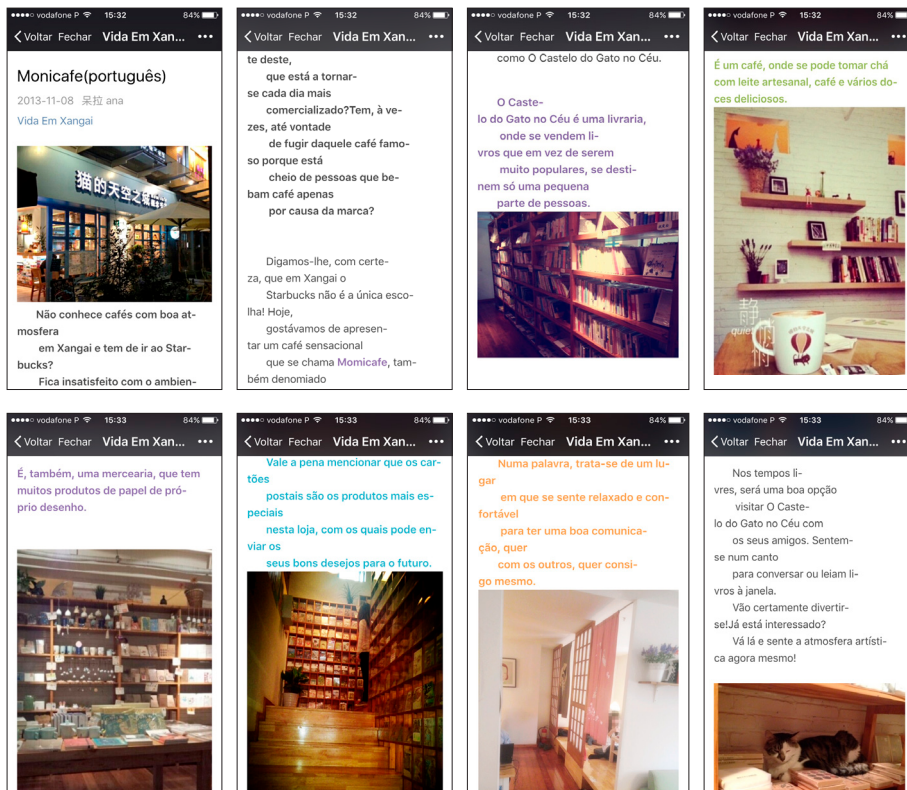
Referências bibliográficas

- Antunes, F. P. (1998). *Errar – Reflexões pedagógicas sobre o erro*. Macau: Universidade de Macau.
- Campos, M. H. C. & Xavier, M. F. (1991). *Sintaxe e semântica do português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casteleiro, J. M. (1981). *Sintaxe transformacional do adjetivo*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Contente, M. & Magalhães, J. (2005). Sinonimologia e tipologia contrastiva da sinonímia terminológica em medicina. *Debate Terminológico No.1*. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/index.php/riterm/article/view/21289/12269>. 02-07-2016.
- Coutinho, M. A. et al. (2005) *Gêneros de texto e contexto escolar*. Atas do 6.º Encontro Nacional da Associação de Professores de português. Publicação em CD-Rom.
- Cunha, C. & Cintra, L. (1999). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. (2008-2013). Recuperado de <https://www.priberam.pt> consultado em 02-07-2016.
- Fernandes, N. (2009). *Relações semânticas de sinonímia e antonímia: contributo para o desenvolvimento da competência lexical na aula de Português Língua Estrangeira*. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/20289/2/mestninafernandesrelacoes000084801.pdf>. 02-07-2016.
- Girard, D. (1975). *Linguística aplicada e didáctica das línguas*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Marcuschi, L. A. (2009). *Linguística de texto: o que é e como se faz?* Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- Pinto, J. (2012). Transferências lexicais na aquisição de português como língua terceira ou língua adicional. Um estudo com alunos universitários em Marrocos. *Diacrítica*, 26 (1), 171-187.

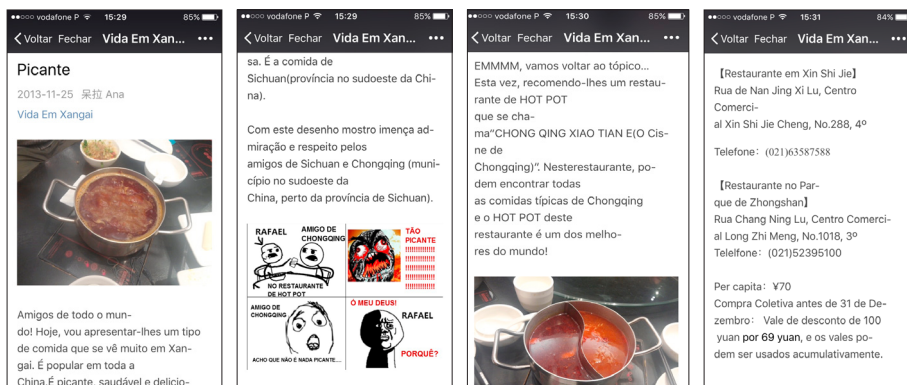
- Raposa, E. B. P., Nascimento, M. F. B., Mota, M. A. C., Segura, L. & Mendes, A. (2013). *Gramática do português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1999). Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Tradução de Glaís Sales Cordeiro. *Revista Brasileira de Educação*, 11.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12 (3), 329-363.
- Tencent (2015). *Tencent Announces 2015 Third Quarter Results*. Recuperado de <http://tencent.com/en-us/content/ir/news/2015/attachments/20151110.pdf>.02-07-2016.

Anexo: Corpus - Publicações da *Vida em Xangai*

Texto A: Monicafé



Texto B: Picante



Texto C: Festival do cinema do Brasil 2014

Horários do festival do filme do Brasil 2014
2014-11-04 Rafael Vida Em Xangai



Shanghai

04 Dec. (quinta-feira) cerimônia de inauguração
19:30 Os Irmãos Mai (19 min)
20:00 L (21 min)
Endereço: El Ocho Bar (Floor 3rd, block A, No.99, Tai Xing Road)
05 Dec. (sexta-feira)
14:00 Cidade de Deus (130min)



16:15 Cidade de Deus: 10 Anos Depois (70min)
Os especialistas brasileiros vão organizar uma discussão sobre os filmes depois da projeção
Endereço: Universidade de Fudan



Texto D: Zao Cha


zao cha de cantão
2014-04-08 泉拉, 阿娜
Vida Em Xangai



A província de Cantão é mundialmente conhecida pela sua longa história da cultura de alimentação e


Texto D: Zao Cha (continuação)

pelos seus abundantes recursos alimentícios. Dentre todas as diversas gastronomias cantonesas, o *zaocha*, chá de manhã em português, tem o papel mais típico e importante. Você queria provar um *zao cha*



sem sair da cidade? Desta vez, recomendamos um lugar ótimo – o restaurante Jing Cai Xuan no Hotel Xin Jin Jiang de Xangai.
O Hotel Xin Jin Jiang situa-se no movimentado círculo comercial da Rua Huaihai, perto de Xin Tian Di e da Praça do Povo. É conveniente ir lá de metro ou de carro. O Hotel Jin Jiang tem uma história remota e o Hotel Xin Jin Jiang foi construído mais tarde ao lado dele.
O hotel possui vários restaurantes temáticos, entre os quais, o Jing Cai Xuan, localizado no segundo andar, tem como especialidade a comida

cantonesa. A decoração interior inclui janelas coloridas à moda da arquitetura tradicional de Xiguan de Cantão, mesas redondas, talheres de porcelana e lâmpadas de cristal, o que deixa aos clientes uma sensação de estar em Cantão. Nada melhor do que sentar-se com amigos ou familiares à mesa e experimentar o *dim sum*, refrescos cantoneses, cercado com o aromado chá.
O Hotel Xin Jin Jiang fica no centro



Quase todos os tipos de *dim sum* cozidos com maneiras diversas podem ser encontrados aqui, como por exemplo, *hargow* (ravioli chinês com recheio de camarão), patas de galinha, costeletas de porco, *coeng fan*, *congee tingzai*, *wonton*, macarrão frito com bife, *maata gou* (bolo de castanha de água), *shao mai* (bolinhos cozidos no vapor), *char siu baau* (pão com recheio de carne assada de porco), *lausaa baau* (pão com recheio doce), etc., os quais têm uma aparência delicada, que é uma das características da comida cantonesa. Os ingredientes usados e o sabor são quase iguais aos servidos em Cantão, que

é leve e não é ácido nem picante, sem um mau cheiro de mariscos e com pouco óleo, numa palavra, muito fresco.
Aqui apresentamos alguns *dim sum* típicos. Primeiro, o *har gow*, um tipo de ravioli chinês cozido no vapor, é feito de massa translúcida recheada com camarões frescos. A seguir, o



coeng fan, que abrange vários tipos como *coeng fan* com carne de porco, *coeng fan* com bife e *coeng fan* de camarão, etc., é feito de leite de arroz com recheio de carne de porco e legumes. Não é fácil encontrar este prato em Xangai. Além disso, o *char siu baau*, um dos pratos representativos de Cantão, tem como recheio a carne assada de porco, temperada pelo molho de ostra, também envolvida na massa e cozida no vapor. Para um perfeito prato de *char siu baau*, é precisa a carne que não é gorda nem magra e a massa cozida vai se rachar um pouco e transmite o aroma da carne.

O preço do restaurante Jing Cai Xuan é semelhante ao dos restaurantes em Cantão, com o consumo per capita de cerca de 90 yuan. Aos fins-de-semana, como existe uma grande movimentação, será melhor chegar antes das 11h00 se não quiser esperar em fila.
O Hotel Xin Jin Jiang fica no centro



da cidade. Lá pertó há centros comerciais, edifícios de estilo ocidental e parques bonitos. Depois de tomar o *zao cha*, convém passear um bocadinho pela cidade para apreciar o destacado estilo arquitetônico e o agradável ambiente urbano. Pode também ouvir a música, tirar fotos, relaxar, ou fazer compras.
O Hotel Xin Jin Jiang fica no centro



Novas tecnologias no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE): uma experiência com hispanofalantes*

CARLOS MORAIS

Universidade de Aveiro

Tem o Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro uma já longa e significativa experiência na docência do Português a estrangeiros. Ano a ano, recebe alunos de todos os cantos do mundo, quer nos seus cursos intensivos de verão, quer nos seus cursos semestrais direcionados sobretudo para os jovens que vêm frequentar a Universidade, integrados em programas de mobilidade estudantil, como o *Erasmus* e o *Campus Europae*, entre outros de menor dimensão. Acorrem igualmente a estes cursos os estrangeiros que desenvolvem, na instituição, projetos de pós-graduação (mestrado, doutoramento e pós-doutoramento) e os emigrantes, em especial de leste, que vivem no distrito de Aveiro.

Criada em 1987, *Erasmus* é, neste momento, a maior iniciativa de intercâmbio estudantil no mundo. Aberta aos 28 Estados Membros da União Europeia, aos quatro Estados da EFTA/EEE (Islândia, Liechtenstein, Noruega e Suíça) e ainda à Turquia, conta com a participação de cerca de 90% das instituições de ensino superior europeias e movimentou já, desde a sua criação, mais de três milhões de estudantes. Enquadrando-se num conjunto de diversas ações da União Europeia em matéria de educação/aprendizagem, este programa visa promover a qualidade e reforçar a dimensão europeia no ensino superior, incentivar a cooperação transnacional entre instituições universitárias e melhorar a transparência e o reconhecimento académico de estudos e de habilitações em toda a Europa.

* Cumpre-me agradecer aos Eng.ºs José Matoso, Rui Ferreira e Helder Caixinha o seu contributo para a elaboração deste artigo.

A Universidade de Aveiro participa neste programa desde 1987, ano da sua criação, acolhendo, ultimamente, várias centenas de alunos por ano. Além das oportunidades de ensino e de aprendizagem no contexto dos seus cursos, oferece-lhes um programa de inserção na comunidade, repartido pelo ensino do Português como língua estrangeira e ainda por atividades paralelas de carácter sociocultural.

Mais recente, *Campus Europae* é o nome da iniciativa de uma rede de 30 universidades europeias (pertencentes a 20 países)¹, membros da Fundação de Universidades Europeias (EUF), sediada no Luxemburgo. Criado em 2001, este projeto tem como objetivo proporcionar ao estudante uma formação de excelência com uma forte dimensão europeia. Para tal, o aluno deste programa de mobilidade deve passar obrigatoriamente dois anos a estudar fora da sua instituição, em dois países diferentes, e deve aprender as línguas desses países de acolhimento. Com este programa escolar, que confere um grau académico aos seus participantes, suplementar ao que é conferido na Universidade de origem, os candidatos têm a oportunidade de adquirir competências várias que os preparam para enfrentar um mercado cada vez mais globalizado de profissões.

Única instituição em Portugal a participar neste projeto, a Universidade de Aveiro tem acolhido, por ano, cerca de meia centena de estudantes, oriundos das universidades parceiras do programa. Conjuntamente com os alunos *Erasmus*, este grupo estuda a língua portuguesa, durante um ano, no Departamento de Línguas e Culturas.

Face a um conjunto tão heterogéneo de estudantes, que se apresentam com competências concetuais e metalinguísticas diversificadas, há a necessidade de, no início de cada semestre, proceder à realização de testes que verifiquem os conhecimentos de cada um, de molde a integrá-los no nível adequado de PLE,

¹ University of Alcalá (Espanha), University of Ankara (Turquia), University of Aveiro (Portugal), University of Cyprus (Grécia), University of Eastern Finland (Finlândia), University of Greifswald (Alemanha), University of Hamburg (Alemanha), University of Hannover (Alemanha), University of Latvia (Letónia), University of Liège (Bélgica), University of Limerick (Irlanda), University of Lodz (Polónia), University of Lorraine (França), University of Luxembourg (Luxemburgo), University of Naples Federico II (Itália), University of Nice Sophia Antipolis (França), University of Novi Sad (Sérvia), University of Örebro (Suécia), University of Trento (Itália), University of Vienna (Áustria), Autonomous University of Madrid (Espanha), Aristotle University of Thessaloniki (Grécia), Charles University in Prague (República Checa), European Humanities University (Lituânia), Gazi University (Turquia), Lodz University of Technology (Polónia), Saint-Petersburg State University (Rússia), Technical University of Tallinn (Estónia), Vytautas Magnus University (Lituânia), Yaroslav-the-Wise Novgorod State University (Rússia).

de entre os vários níveis que são oferecidos pelo Departamento, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)*².

No nível de iniciação são colocados os alunos sem conhecimentos (ou com conhecimentos muito rudimentares) da língua portuguesa, havendo sempre o cuidado de separar os não latinos dos latinos. Dada a proximidade entre a língua materna e a língua-alvo, a metodologia a adotar para este último grupo, formado quase exclusivamente por hispanófonos, a que se juntam alguns italianos e, eventualmente (embora seja de evitar tal situação), franceses e romenos, terá de ser necessariamente diferente da que é usada para os não latinos.

Neste primeiro nível de ensino elementar (níveis comuns de referência A1 e A2 do QECR) os conteúdos temáticos estão ligados a situações do dia-a-dia, para que os estudantes se movimentem sem dificuldade na cidade e no país. Para tal, os alunos, através de exercícios variados de expressão e de compreensão escrita e oral, onde se dá particular atenção à pronúncia e à ortografia, devem aprender o vocabulário básico e saber aplicar enunciados e estruturas gramaticais simples, que visam satisfazer necessidades concretas.

Já com um conhecimento mais profundo da língua e dos usos e costumes dos portugueses, os estudantes do nível intermédio (níveis comuns de referência B1 e B2 do QECR) devem adquirir os mecanismos necessários ao estabelecimento de uma comunicação interativa, com certo grau de espontaneidade, em situações inesperadas do dia a dia. Partindo de textos com estruturas gramaticais mais complexas e com um nível de dificuldade médio, como são, por exemplo, as entrevistas, as notícias de jornais e de revistas e um ou outro passo devidamente selecionado (se necessário, adaptado) de obras literárias, estes estudantes, na qualidade de utilizadores independentes, devem ser capazes de compreender e de produzir textos mais elaborados, e de estabelecer, sempre que oportuno, comparações entre a realidade portuguesa e a do seu país.

No nível avançado (níveis comuns de referência C1 e C2 do QECR), pretende-se que o aluno, na qualidade de utilizador proficiente, desenvolva a sua capacidade crítica e argumentativa e, de forma fluente e espontânea, exprima a sua opinião sobre os mais variados temas de natureza sociopolítica, económica e cultural, através da leitura e comentário de artigos de opinião, de crónicas e de textos de natureza científica e literária, que servirão de suporte para um sempre necessário aprofundamento dos conhecimentos lexicais, semânticos e morfossintáticos da língua portuguesa.

² Produzido pelo Conselho da Europa, este documento foi publicado em português pelas Edições ASA, em 2001. Para a escala global dos níveis comuns de referência, consulte-se a p. 49 deste texto orientador para o ensino, a aprendizagem e a avaliação das línguas europeias.

Em cada uma das 15 semanas que compõem os cursos semestrais, os alunos têm duas horas teórico-práticas e duas horas laboratoriais, onde se dá especial atenção à compreensão oral e à pronúncia, através de exercícios de fonética, direcionados, sobretudo, para os aspetos em que a turma sente mais dificuldades.

O caso que aqui expomos é o de uma turma de nível B1, constituída na sua totalidade por alunos espanhóis. Integrados nos programas de mobilidade já referidos, vieram para a Universidade de Aveiro, pelo período de um ano, frequentar cursos de licenciatura e de pós-graduação.

É indiscutível que as semelhanças linguísticas entre as duas principais línguas ibéricas facilitam a aprendizagem do Português por um aluno que tem como língua materna o Castelhano. Contudo, tais semelhanças podem também constituir um óbice, já que o aluno, para comunicar, sobretudo numa fase incipiente da aprendizagem, acaba por recorrer às competências na sua língua materna, ficando com a sensação errada de que já domina a língua segunda³.

Para construir estratégias de ensino eficazes, com soluções que ajudem a ultrapassar este problema de base, o professor tem de ter presentes os erros mais frequentes cometidos pelos hispanofalantes que começam a aprender a língua de Camões. O diagnóstico e análise desses erros tem vindo a ser feito, nos últimos tempos, podendo encontrar-se, por exemplo, no livro de Almeida Filho (2001), ou em vários artigos publicados nos “Cadernos de PLE”, uma revista do Centro de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro⁴. A título exemplificativo, enunciamos apenas três dos aspetos que devem ser objeto de aturada e permanente preocupação por parte dos professores de PLE: a conjugação dos verbos irregulares, a regência preposicional e a pronúncia/perceção dos sons, um assunto muito trabalhado em aulas de laboratório. É neste último capítulo que está um dos maiores problemas no processo de aprendizagem do Português por alunos estrangeiros. No caso dos hispanofalantes, isso é particularmente evidente, por exemplo, na pronúncia das fricativas sonoras e, sobretudo, das vogais nasais e orais. De facto, o nosso sistema vocálico, com nove vogais orais e cinco nasais, é bem mais complexo do que o do Espanhol, que apresenta apenas cinco fonemas vocálicos⁵. Ora, a dificuldade na correta distinção dos sons do Português por parte destes falantes conduz a erros de pronúncia e de perceção que só poderão ser corrigidos se o professor, consciente desse problema, conseguir arranjar estratégias capazes de os debelar.

³ Vide o estudo de Silva, Coimbra, Teixeira & Moutinho (2003, pp. 157-158).

⁴ Além do artigo citado na nota anterior, vide os estudos de Nunes, Silva & Mendes (2001, pp. 25-41, Díaz Ferrero & Sabio Pinilla (2003, pp. 32-46) e Silva & Rodríguez Vilar (2003, pp. 75-96).

⁵ Para o sistema vocálico português, veja-se Barroso (1999, pp. 64-77).

Vejamos, então, como isto pode ser concretizado, apresentando para o efeito um exemplo de aula num laboratório multimédia e digital de línguas, que explora o potencial pedagógico e didático de novos métodos e tecnologias.

1. Do laboratório

Baseado no sistema *DataSchool* (Sistema Educacional Multimédia Pluridisciplinar para o Ensino e Formação), o laboratório tem ferramentas que possibilitam o ensino/formação de forma otimizada e racional. Sendo um sistema aberto, permite a integração de múltiplos conteúdos a partir de inúmeras fontes externas, sejam elas analógicas ou digitais.

Para além destas características, que permitem a criatividade dos docentes (impossível com um sistema fechado), há que salientar as funcionalidades de controlo, comunicação e observação por parte do professor, executadas a partir do seu posto de trabalho, no seu computador ou num quadro interativo digital.

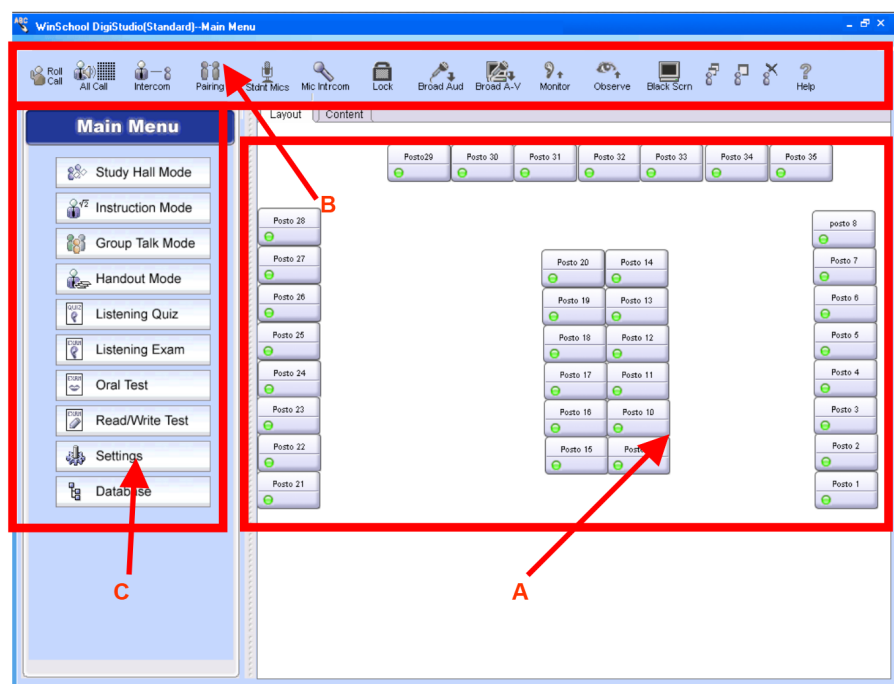
Este laboratório, projetado para melhorar o ensino e a aprendizagem das línguas num ambiente multimédia, combina *hardware* com *software*, numa mistura estratégica que possibilita a transmissão bidirecional. Oferece ainda oito canais de comunicação de áudio e/ou vídeo e possui uma rede de dados e uma de áudio e vídeo em tempo real.

A sala do laboratório é composta por um posto de professor e 35 postos de alunos, ligados em rede. Conta ainda com equipamentos que permitem a inserção ou distribuição de conteúdos multimédia no sistema: leitores de vídeo (VHS), de DVD e de cassetes-áudio; uma câmara de vídeo de mesa de alta definição, com leitor adicional de diapositivos; entradas para outras fontes de áudio e de vídeo analógicas ou digitais; e um quadro interativo digital.

Além de todas as aplicações informáticas que vulgarmente podem ser executadas num computador normal, o que torna a sala única é a estrutura de áudio e vídeo em tempo real e o *software* otimizado para o ensino de línguas.

2. Do *software* de gestão do laboratório

Ao ativar o *software* de controlo da sala, o professor visualiza no seu monitor a disposição física dos postos dos alunos (fig. 1: A), a barra de ferramentas da rede de áudio e vídeo em tempo real (fig. 1: B) e o *menu* das principais funções do laboratório (fig. 1: C).

Fig. 1: página de abertura do *DigiStudio* (monitor do professor)

2.1. Funções da barra de ferramentas

De entre as várias funções propiciadas pela barra de ferramentas, uma há que o professor deve executar sempre no início de cada aula: solicitar aos alunos que se identifiquem, usando para o efeito o comando “a” (fig. 2: *Roll Call*). Este processo é de primordial importância, já que vai possibilitar que todos os documentos produzidos pelo aluno, durante a aula, sejam automaticamente identificados pelo sistema.



Fig. 2: barra de ferramentas

As estratégias e os exercícios delineados para uma aula de laboratório podem ser variados, já que ao professor é permitido constituir pares de conversação (d), comunicar com todos os alunos (b) ou apenas com um aluno previamente

selecionado (c, f), emitir ficheiros de áudio ou de áudio e vídeo em tempo real (h, i) e observar ou ouvir o que está a ser produzido por cada um dos alunos (j, k)⁶. Além disso, é-lhe conferida ainda a possibilidade de controlar os postos dos alunos, desativando/ativando os microfones (e), bloqueando/desbloqueando os teclados e os ratos (g), desligando/ligando o ecrã dos alunos selecionados (l) e organizando as janelas de aplicações nos monitores dos alunos, abrindo-as, fechando-as ou sobrepondo-as (m).

2.2. Menu das principais funções do laboratório

As duas primeiras funções do *menu* são fundamentais quanto à forma como os materiais podem ser disponibilizados. No *Modo Sala de Estudo*, os alunos podem abrir e fechar, a partir dos seus postos, as várias aplicações do *DigiStudio* e aceder aos ficheiros autorizados pelo professor, sendo igualmente livres de usufruir de qualquer fluxo de *media*, disponibilizado pelo professor através do leitor de oito canais. No *Modo Instrução*, é o docente que comanda todo o processo e determina os conteúdos educacionais a utilizar na aula. Assim, os alunos não podem abrir, fechar ou sair das aplicações, nem podem aceder a ficheiros por seu livre arbítrio.

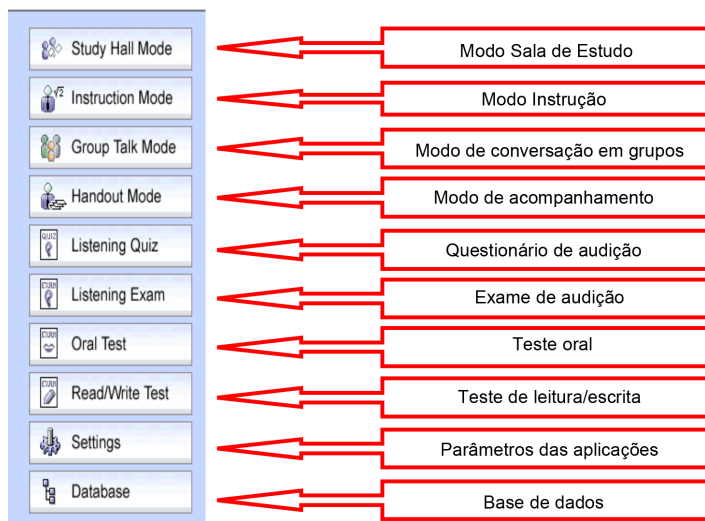


Fig. 3: Menu principal (posto do professor)

⁶ Há dois modos de observação: o individual e o múltiplo. Durante a observação múltipla, o ecrã do professor vai apresentando os monitores dos alunos em sequência, como se de uma apresentação de diapositivos se tratasse.

Útil para a prática do diálogo é o *Modo de conversação em grupos*. Durante este processo, o docente pode conversar com um par selecionado de alunos ou usá-lo como modelo de conversação para toda a turma.

Em *Modo de acompanhamento*, o professor estabelece quais os documentos e programas (*Word, PDF, Excel, PowerPoint*, etc.) a utilizar, podendo ainda controlar e condicionar o uso da *internet*.

Para avaliar a capacidade de compreensão oral dos alunos, o programa dispõe de duas funções diferentes, mas complementares: o *Questionário de audição* e o *Exame de audição*. Na primeira, o professor, definindo manualmente o tempo de resposta e as soluções, pode servir-se do seu microfone ou de um ficheiro suportado, áudio ou vídeo, para formular as perguntas. Na segunda, mais formal, o docente utiliza ficheiros *.exm que contêm as temporizações e as respostas corretas (não visíveis para os alunos) integradas no próprio ficheiro. No fim de qualquer um destes exercícios, os resultados do questionário podem ser mostrados imediatamente numa grelha de correção.

O *Teste oral* é uma função que permite ao docente avaliar o progresso dos alunos no capítulo da expressão oral, já que todas as suas respostas aos exercícios podem ser gravadas, guardadas e difundidas em tempo real.

O *Teste de leitura/escrita* serve para exercitar e avaliar as capacidades de compreensão e de produção escrita. O professor envia um ficheiro de texto que aparecerá na janela superior do monitor dos alunos, devendo estes responder por escrito na janela inferior.

Para um melhor desempenho do sistema, todos os ficheiros educacionais (de áudio ou de áudio/vídeo) destinados ao emissor de 8 canais, devem residir no disco rígido do equipamento do professor, numa *Base de dados* de conteúdos a disponibilizar. E sempre que alguma das aplicações estiver a funcionar de modo deficiente, o professor pode proceder a alguns ajustes (no som, na imagem...), através dos *Parâmetros das aplicações*.

2.3. Menu de funções no posto do aluno

Ao abrir o seu computador, o aluno visualiza o seguinte *menu* de funções, quer em *Modo Instrução* (inativo) quer em *Modo Sala de Estudo* (ativo):

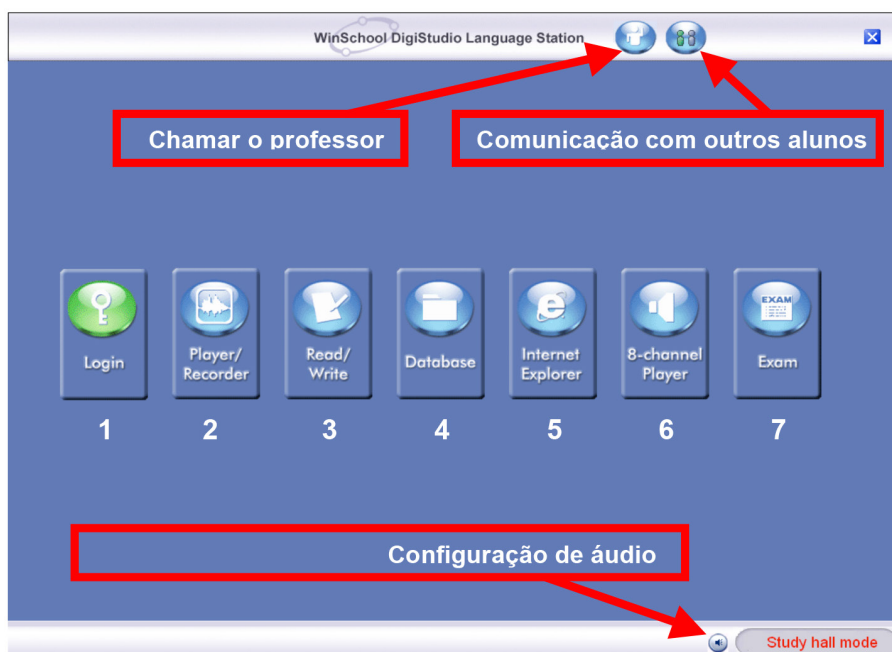


Fig. 4: página principal do *DigiStudio* (monitor dos alunos)

Como referimos já, no primeiro caso todos os postos estão sob o controlo absoluto do professor. Só em *Modo de Sala de Estudo* (cf. fig. 4), os alunos são livres de aceder aos materiais disponibilizados numa base de dados (4), de comunicar com outros alunos ou com o docente e de abrir e fechar as diferentes funções do *DigiStudio*: autenticação (1), módulo de leitor/gravador (2), módulo de leitura/escrita (3), navegador da internet (5), leitor de 8 canais (6), módulo de exames (7).

3. Da aula de PLE em ambiente multimédia

Pelo descrito, conclui-se que este laboratório de línguas digital disponibiliza várias formas de distribuição de materiais e de informação e permite ao professor controlar, conferir e corrigir, em tempo real, todo o processo de aprendizagem dos alunos. Observemos, então, como todos estes instrumentos podem ser explorados e rentabilizados numa aula de PLE (nível B1 do *QECR*), que cumpre os objetivos fundamentais do ensino de uma língua: ler, ouvir, compreender, escrever e falar.

Plano da aula

- 3.1. Identificação e registo dos alunos;
- 3.2. Ler / compreender;
 - 3.3. Questionário de audição;
 - 3.4. Ouvir / escrever;
 - 3.5. Escrever / falar;
 - 3.6. Exercícios de fonética:
 - 3.6.1. ouvir / distinguir;
 - 3.6.2. ler/gravar, ouvir / analisar.
- 3.7. Trabalho para casa (na plataforma *e-Learning*).

3.1. Identificação e registo dos alunos

O professor, como já foi referido, deve começar sempre por pedir a identificação dos alunos (fig. 2: comando **a**). A janela de autenticação é ativada automaticamente nos computadores dos alunos, para que estes escrevam o seu nome. De seguida, deve solicitar um registo de presenças ao sistema, que de imediato gera um ficheiro com o seu nome, a data, a hora e os nomes dos presentes. A partir do momento em que é feita a autenticação, todos os exercícios realizados na aula são automaticamente identificados, sempre que são recolhidos na base de dados, para serem corrigidos em casa ou ainda durante a aula.

3.2. Ler / compreender

Depois de executado este primeiro e fundamental processo, o docente dá início à unidade didática dedicada à temática do amor e às diferentes formas de o expressar. A audição de uma carta de amor de Fernando Pessoa a Ofélia⁷, “ridícula” como todas as cartas de amor⁸, serve de motivação à aula.

Ativando o “comando b” da barra de ferramentas (fig. 2: *All Call*), o professor lê pausadamente o texto, através do seu microfone:

20 de março de 1920

*Meu Bebê, meu **Bebezinho** querido:*

*Não imaginas as saudades de ti que sinto nestas ocasiões de doença, de abatimento e de tristeza. O outro dia, quando falei contigo a propósito de eu estar doente, pareceu-me (e creio que com razão) que o assunto **te aborrecia**, que pouco **te importavas** com isso. Eu compreendo bem que, estando tu de saúde, pouco te rales com o que os outros sofrem, mesmo quando esses «outros» são, por exemplo, eu, a quem tu dizes amar. Compreendo*

⁷ Texto adaptado, retirado de Pessoa (1978, pp. 61-62).

⁸ O docente, na introdução que faz à audição do texto, pode aludir ao poema “Todas as cartas de amor são ridículas...”, de Álvaro de Campos (1978, pp. 84-85).

*que uma pessoa doente é maçadora, e que é difícil ter carinhos para ela. Mas eu **pedia-te** apenas isto: finge esses carinhos e simula algum interesse por mim. (...)*

*Adeus, **amorzinho**, faz o possível por gostares de mim a valer, por sentires os meus sofrimentos, por desejares o meu bem-estar; faz, ao menos, por o fingires bem.*

Muitos, muitos beijos do teu, sempre teu, mas muito abandonado e desolado

Fernando

Prosseguindo, o professor ativa, no *menu* principal, o *Teste de leitura/escrita* (ver fig. 3) e seleciona “Send exames”. Na janela que se abre, procura, em “Audio-Textes\PLE”, o documento “Carta de amor.rtf” e envia-o para os postos dos alunos, para que estes o leiam e possam acompanhar a explicação que se seguirá (fig. 5).

À medida que comenta a carta e chama a atenção para a sua estrutura, o docente aproveita para salientar o valor e forma dos diminutivos (*Bebezinho*, *amorzinho*) e dos imperfeitos (*importavas-te*, *aborrecia*, *pedia*), bem como para destacar a posição variável dos clíticos na frase (*te aborrecia*, *te importavas*, *pedia-te*), aspetos que serão explorados, de forma mais demorada e detalhada, na aula teórico-prática seguinte. Entretanto, pede a um aluno que conjugue, na parte inferior da janela (fig. 5: área destinada à escrita), as diferentes formas de imperfeito, representativas das três conjugações verbais. E, ativando o “comando k” da barra de ferramentas (fig. 2: *Observe*), segue o desenvolvimento do exercício, que é projetado no quadro para que os colegas também o possam acompanhar.

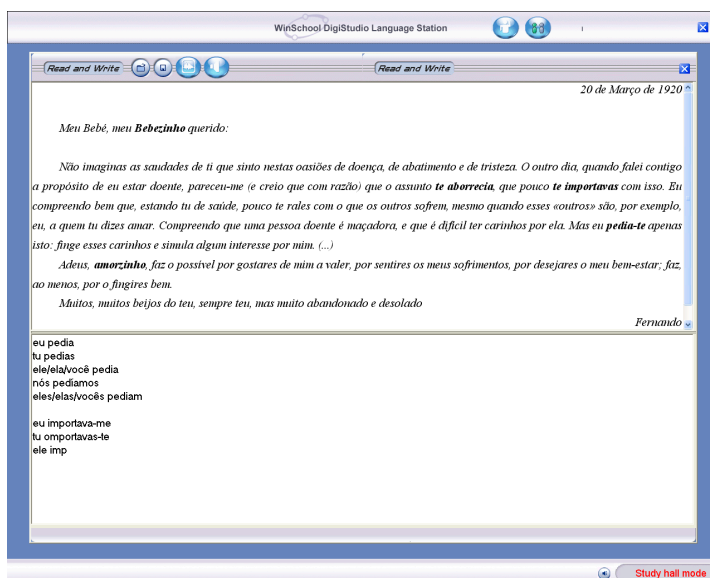


Fig. 5: exercício de leitura, de compreensão e produção escritas

3.3. Questionário de audição

Analizada a carta, passa-se de imediato à apresentação do autor que, de acordo com o teor informal e íntimo da missiva, assina apenas com o seu nome próprio.

Depois de ativar o *Modo Sala de Estudo*, o docente seleciona um dos oito canais do emissor de *media* (e.g. *Channel 5*), para onde descarrega o ficheiro áudio “Biografia F. Pessoa.mp3”, previamente colocado na base de dados⁹. Os alunos ouvem-no duas vezes, sabendo de antemão que o questionário que se seguirá irá incidir particularmente sobre datas, lugares e nomes:

Esta carta foi escrita por Fernando Pessoa, então ainda com 31 anos, à jovem Ofélia Queiroz, de 19 anos, que conheceu em Lisboa, no escritório de um primo seu, Mário Nogueira de Freitas.

O autor nasceu em Lisboa, a 13 de junho 1888, dia de S. António. Com apenas sete anos partiu, com a sua mãe e o seu padrasto, para Durban, na África do Sul, onde fez os estudos secundários. Em dezembro de 1903, no exame de admissão à Universidade do Cabo, conquista o prémio Rainha Vitória, para o melhor ensaio em língua inglesa. Quase dois anos depois, em agosto de 1905, regressa definitivamente a Portugal e, no ano seguinte, matricula-se, em Lisboa, no Curso Superior de Letras, que abandona em 1907, começando então a trabalhar como correspondente comercial. Esta profissão permitiu-lhe muito tempo livre para se dedicar à produção literária, disseminada sobretudo pelos célebres heterónimos Alberto Caeiro, Álvaro de Campos e Ricardo Reis e pelo semi-heterónimo Bernardo Soares.

Com esta sua escrita variada, o poeta, um dos maiores vultos da literatura portuguesa de todos os tempos, marcou profundamente o Modernismo português. Não obstante o seu valor, viveu quase sempre longe das luzes da ribalta. De facto, quando morreu, a 30 de novembro de 1935, em Lisboa, tinha publicado apenas um livro em português, intitulado Mensagem. Mas, desde então, os seus textos têm vindo a ser sucessivamente editados.

De seguida, para testar a capacidade de compreensão oral do aluno, ativa o *Questionário de audição* (fig. 3: *Listening Quiz*), colocando as dez questões ao vivo, para o que se serve do “comando b” da barra de ferramentas (fig. 2: *All Call*):

1. Fernando Pessoa era natural
 - a) do Porto
 - b) de Lisboa
 - c) de Durban

⁹ Para tal, o professor, em “Modo Sala de Estudo”, clica em “Setup” e procura o ficheiro em “Audio-Files\ PLE”. Depois, seleciona os postos dos alunos (fig. 1: A) e, clicando no botão direito do rato, escolhe “8-Channel Player” e abre o “Channel 5”, que emite o ficheiro áudio.

2. Nasceu
 - a) em 1878
 - b) em 1888
 - c) em 1898
3. Partiu para a África do Sul
 - a) em 1907
 - b) em 1917
 - c) em 1895
4. Fez os estudos secundários
 - a) em Durban
 - b) em Lisboa
 - c) em Coimbra
5. Matriculou-se no Curso Superior de Letras,
 - a) em 1907
 - b) em 1905
 - c) em 1906
6. Marcou profundamente um movimento literário chamado
 - a) Modernismo
 - b) Realismo
 - c) Surrealismo
7. Morreu no ano de
 - a) 1935
 - b) 1925
 - c) 1945
8. A carta foi escrita, quando tinha
 - a) 22 anos
 - b) 19 anos
 - c) 31 anos
9. A carta foi escrita a uma jovem que conheceu
 - a) no escritório de seu tio
 - b) em casa do padraсто
 - c) no escritório de um primo
10. Álvaro de Campos era
 - a) um pseudónimo
 - b) um heterónimo
 - c) um semi-heterónimo

Após cada uma das questões, o professor seleciona a resposta correta, ativa o *Questionário de audição* e o tempo limite é apresentado em contagem decrescente.

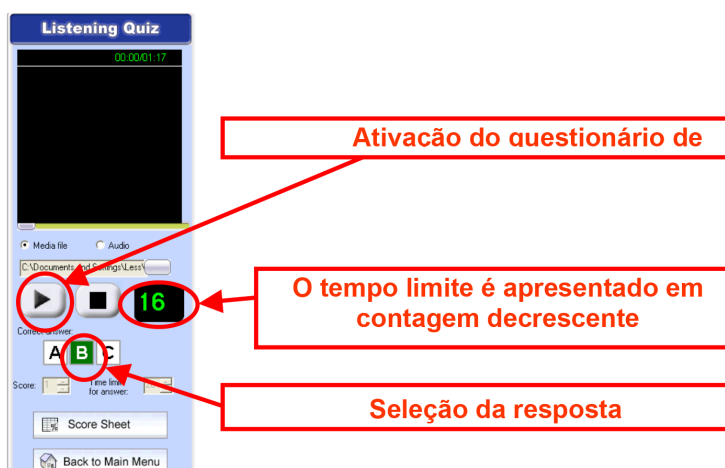


Fig. 6: questionário de audição (comandos do professor)

Nos postos dos alunos surge o quadro de opções (fig. 7), para que estes selecionem a resposta que consideram correta, dentro dos limites de tempo pré-definidos. Mal termina o teste, o professor pode aceder às pontuações obtidas por cada um dos alunos.

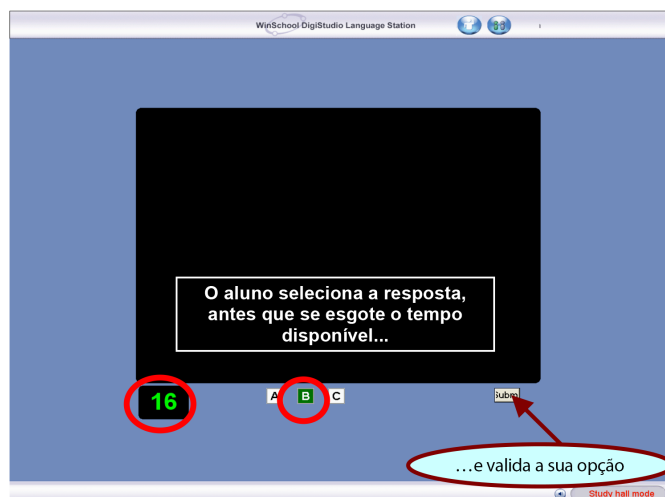


Fig. 7: questionário de audição (posto do aluno)

3.4. Ouvir / escrever

De seguida, o professor desenvolve uma outra atividade, centrada agora na audição e reprodução escrita. Neste exercício pede-se aos alunos que ouçam o soneto de Luís de Camões, *Amor é fogo que arde sem se ver*, adaptado pelo grupo musical “Polo Norte”. Nos seus computadores, ativam os módulos *leitor/gravador* e *leitura/escrita*, para onde exportam, respetivamente, o ficheiro áudio (em formato .mp3) e o texto lacunar (gravado em formato .rtf), que surge na janela superior do lado direito e que, de imediato, deve ser copiado e colado na janela inferior (zona de escrita livre)¹⁰.

Podendo controlar os modos de reprodução, pausa e repetição no módulo *leitor/gravador*, os alunos, à medida que ouvem a música, devem preencher os espaços em branco no texto da parte inferior direita.

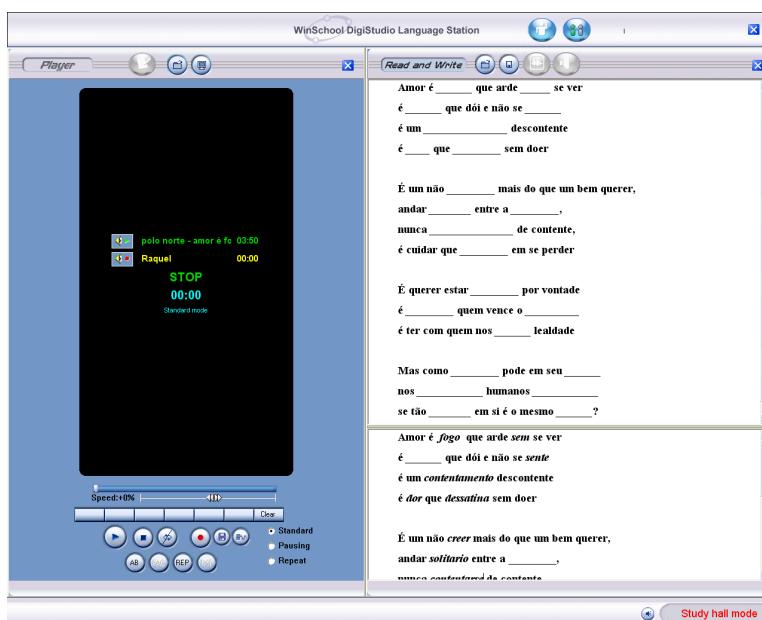


Fig. 8: exercício de audição/escrita

Feito este exercício de audição/compreensão e de escrita, o professor recolhe automaticamente os textos produzidos. De seguida, seleciona alguns dos

¹⁰ O aluno começa por ativar o módulo “Player/Recorder” (fig. 4: 2). Depois, clicando em “File Search” (fig. 8: 2.º botão da barra superior da janela), seleciona, na pasta “Audio Files\PLE” o ficheiro solicitado. De seguida, clica no 1.º botão da barra superior (fig. 8: “Read/Write”) e, na janela que entretanto se abre do lado direito, clica em “File Search” (1.º botão da barra superior) e procura, em “Audio-Text Files\PLE”, o documento Word “Amor é.rtf”.

exercícios, corrige-os e comenta-os. Por fim, disponibiliza a versão do texto devidamente preenchida.

*Amor é **fogo** que arde sem se ver,
é **ferida** que dói, e não se sente;
é um **contentamento** descontente,
é **dor** que **desatina** sem doer.
É um não **querer** mais do que um bem querer;
andar **solitário** entre a gente;
nunca **contentar-se** de contente;
é um cuidar que **ganha** em se perder.
É querer estar **preso** por vontade;
é **servir** quem vence o **vencedor**;
é ter, com quem nos **mata**, lealdade.
Mas como **causar** pode em seu **favor**
nos **corações** humanos **amizade**,
se tão **claro** em si é o mesmo **amor**?*

3.5. Escrever / falar

Num novo exercício, o docente solicita aos alunos que redijam, na caixa inferior do *módulo leitura/escrita* (fig. 4, botão 3), a sua definição de amor, de acordo com o modelo camoniano apresentado, e que gravem oralmente os seus textos, no *módulo leitor/gravador* (fig. 4, botão 3)¹¹. Findo o tempo destinado à tarefa, recolhe, através dos comandos “Collect answers” e “Retrieve”, todos os registos escritos e orais na pasta criada aquando da autenticação inicial. Os textos, gravados em formato *.txt com o nome do aluno e a data na parte superior da janela, são entretanto projetados, um a um, no quadro interativo:

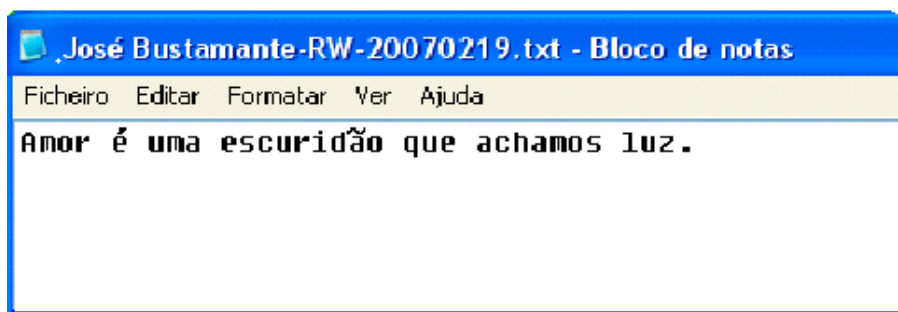


Fig. 9: exemplo de uma definição de amor (exercício de escrita)

¹¹ Para estes procedimentos, siga-se o descrito, *supra*, nota 10.

*Amor é uma intuição mais do que uma certeza.
É uma força que move o mundo. (Cristina)*

*Amor é uma “coisa” que não se vê, mas que se sente.
Amor é querer a vida de alguém mais do que a si mesmo. (María Ángeles)*

*Amor é...aquele sentimento que inunda tudo,
são borboletas no ar, é um sorriso que não se espera.
É rir e chorar por tudo e nada, é ter a certeza de que o mundo é nosso
e de que este vai parar se o nosso amor se acaba. (Raquel)*

Amor é um buraco no coração. (Gonzalo)

O Amor nao pode ser definido, só pode ser sentido. (Carlos)

A Amor é uma coisa que não é possível de descrever com palavras. (Javier)

Amor é um sentimento especial pelo alguém ou algum. (Alicia)

O Amor é inventar e inventarse. (Ana Lucía)

*O Amor é um sentimento multicolor,
nasce vermelho, torna-se branco e, se calhar, acaba preto. (Andrea)*

Amor é dar sem esperar receber nada em troca. (María del Cristo)

O Amor é o sentimento dos afortunados. (Roger)

*O Amor é siempre contraditorio, nunca 100% recíproco,
mas não há nenhum sentimento parecido. (Paula)*

Amor é a melhor razão para viver, porque com amor tudo é possível. (Ángel Manuel)

À medida que os projeta, o professor vai corrigindo a acentuação (*ve, nao, e, possível, contraditorio*), o uso indevido dos pronomes indefinidos e do artigo definido (*pelo alguém ou algum*) e os erros que resultam de interferências da língua materna (*descrever, inventarse, receber, siempre, viver*) ou de deficiente percepção/reprodução das vogais orais (*coração*) ou das sibilantes (*razão*). Simultaneamente, e após a apresentação de cada uma das definições, seleciona o registo oral correspondente ao texto escrito, difunde-o, analisa-o e corrige os erros de pronúncia.

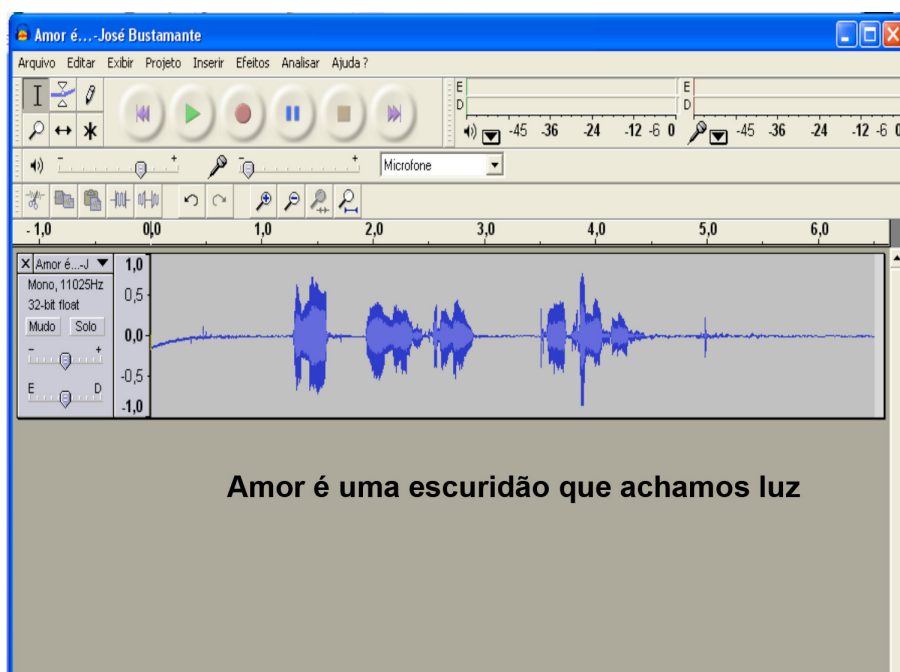


Fig. 10: audição do texto e análise da pronúncia.

3.6. Exercício de fonética

Esta última atividade serve de motivação para o exercício final de fonética, onde são utilizadas três estratégias diferentes: ouvir/distinguir, ler/gravar e ouvir/analisar.

3.6.1. Ouvir / distinguir

Ativando o *módulo leitura/escrita*, o professor disponibiliza um ficheiro com vários pares de palavras, começando por uma primeira oposição, ao mesmo tempo fonética e fonológica, que se estabelece entre “preso” (do soneto de Camões) e “preço”, ou seja, entre [s], sibilante alveolar surdo, e [z], sibilante alveolar sonoro:

preso___ / preço___
 casa___ / caça___
 azar___ / assar___
 doze___ / doce___
 acusar___ / acossar___
 dizer___ / disser___

De cada par, lê apenas uma palavra que o aluno terá de identificar, na janela inferior dedicada à escrita¹². O objetivo é verificar a capacidade do aluno para distinguir os fonemas sibilantes alveolares surdo e sonoro (/s/ e /z/, respetivamente), capítulo em que os falantes de língua espanhola têm bastantes dificuldades.

E partindo do último par (*dizer* / *disser*), cujo grafema *e* representa dois fonemas que se distinguem pelo diferente grau de abertura (/e/, ‘anterior de abertura média’, e /ɛ/, ‘anterior de abertura máxima’), enuncia mais seis conjuntos de palavras, com os quais pretende testar, usando a mesma estratégia do exercício anterior, a capacidade do aluno para distinguir fonemas vocálicos orais muito próximos (‘anteriores’ e ‘posteriores’ de ‘abertura média’ e ‘máxima’: /e/, /ɛ/ e /o/, /ɔ/, respetivamente), um outro aspeto bastante problemático para os hispanofalantes:

avô____ / avó____
 mesa____ / meça____
 peso____ / peço____
 sé____ / sê____
 pós____ / pôs____
 gosto (verbo) ____ / gosto (nome) ____

No fim, os exercícios são guardados na pasta do docente, para serem analisados e corrigidos no quadro interativo.

3.6.2. Ler/gravar e ouvir/analisar

Em mais um exercício, o professor recorre de novo ao quadro digital e escreve alguns dos pares dos exercícios anteriores:

casa____ / caça____
 avô____ / avó____
 azar____ / assar____
 dizer____ / disser____
 acusar____ / acossar____

¹² Para este procedimento, seguir os passos do primeiro exercício (cf. 3.2. ler / compreender).



Fig. 11: exercício no quadro digital

Entretanto, pede aos alunos que os leiam e gravem, usando o módulo *leitor/gravador* (fig. 4: botão 2)¹³. Por fim, recolhe os exercícios orais, difunde-os e corrige os erros de pronúncia, no sentido de aproximar o mais possível a produção fonética dos alunos da dos falantes nativos¹⁴.

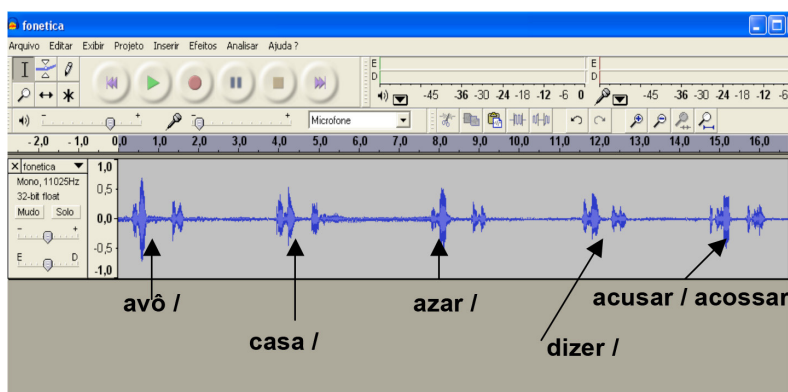


Fig. 12: exercício de pronúncia (sibilantes e vogais orais)

¹³ Para este processo, fazer como o descrito em 3.5.

¹⁴ Neste exercício de correção dos erros de pronúncia, o professor pode recorrer a diferentes exercícios disponíveis em Coelho & Oliveira (2014, pp. 46-50; 107-111).

3.7. Trabalho para casa (na plataforma e-Learning)

De molde a consolidar os conhecimentos adquiridos e a preparar o aluno para a aula teórico-prática seguinte, o professor disponibiliza na plataforma *e-Learning* (Moodle) uma unidade de trabalho, construída em torno do imperfeito e da estrutura da carta (formal e informal), utilizando para o efeito o programa eXe¹⁵. Através da realização das diferentes fichas de trabalho aí propostas, o aluno adquire os mecanismos necessários para redigir uma carta, onde obrigatoriamente terá de usar o novo tempo verbal estudado.

O produto final do seu trabalho (uma carta comercial, de amor, de apresentação ou de candidatura) deve ser remetido ao professor até à véspera da aula teórico-prática seguinte, através da ferramenta “mensagens” da plataforma *e-Learning*.

Caraterizado, no dizer de Stokes, “pela velocidade, pela transformação tecnológica e pela interação humana mediada”¹⁶, o ensino a distância, pode funcionar como um sistema de ensino autónomo ou, de preferência, como no caso da aula acabada de descrever, pode ser um complemento do ensino presencial, em laboratório multimédia. A conjugação destes dois ambientes de trabalho, que fazem uso de novos métodos e tecnologias, tem como objetivo tornar o ensino mais dinâmico, atraente e participado, com reflexos positivos no processo de aprendizagem da língua portuguesa por estrangeiros.

Fazer com que estes alunos tenham prazer, ao sentir a sua “língua roçar a língua de Luís de Camões”¹⁷, é assim o objetivo central deste processo de ensino/aprendizagem que, com as devidas adequações, pode ser usado com outros alunos que têm como língua segunda o Português, essa língua de onde se vê o mar e se ouve o seu rumor¹⁸.

Referências bibliográficas

Barroso, H. (1999). *Forma e Substância da Expressão da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.

¹⁵ O eXe é uma ferramenta gratuita (exelearning.org), desenvolvida pela Universidade de Oakland (Nova Zelândia), que permite a estruturação, organização e empacotamento de conteúdos pedagógicos, segundo o modelo de referência SCORM (Sharable Content Object Reference Model: conjunto de especificações e normas para a construção de pacotes / objetos de aprendizagem, que permite a reutilização e a migração de conteúdos).

¹⁶ Citado por Ross (2006, pp. 19-20).

¹⁷ Do poema “Língua”, de Caetano Veloso.

¹⁸ Paráfrase de palavras de uma alocução proferida por Vergílio Ferreira, a 9 de outubro de 1991, por ocasião da entrega do Prémio literário «Europália» da Comunidade Europeia, e que foi publicada, sob o título “À voz do mar”, em *Espaço do Invisível*, vol. V. Lisboa: Bertrand, 1998, p. 85: “Da minha língua vê-se o mar. Da minha língua ouve-se o seu rumor como da de outros se ouvirá o da floresta ou o silêncio do deserto. Por isso a voz do mar foi a da nossa inquietação”.

- Campos, A. (1978). *Poesias*. Lisboa: Ática.
- Casteleiro, M. (1991). A gramática e o ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira. In *Português como Língua Estrangeira — Actas* (pp. 113-118). Macau: Direção Serviços de Educação do Governo de Macau, Fundação Macau, Instituto Português do Oriente.
- Coelho, L. & Oliveira, C. (2014). *Manual de pronúncia e prosódia*. Lisboa: Lidel.
- Díaz Ferrero, A. & Sabio Pinilla, J. A. (2003). Uma experiência virtual de tradução: El atril del traductor (português). *Cadernos de PLE*, 3, 32-46.
- Ferreira, P. & Salomão, R. (1991). O computador e o ensino do português. In *Português como Língua Estrangeira — Actas* (pp. 333-345). Macau: Direção Serviços de Educação do Governo de Macau, Fundação Macau, Instituto Português do Oriente.
- Filho, J. C. A. (2001). *Português para Estrangeiros. Interface com o espanhol*. Campinas: Pontes.
- Ministério da Educação (Ed.). (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Nunes, A. M. B., Silva, A. M. C. V. & Mendes, H. M. R. V. D. (2001). Ensino/Aprendizagem de PLE a hispanófonos. Algumas reflexões sobre o uso da preposição a. *Cadernos de PLE*, 1, 25-41.
- Pessoa, F. (1978). *Cartas de Amor*. Lisboa: Ática.
- Paraskeva, J. M. & Oliveira, L. R. (2006). *Currículo e Tecnologia Educativa*. Mangualde: Ed. Pedagogo.
- Ross, E. W. (2006). As expectativas e os perigos do E-Learning. In J. M. Paraskeva & L. R. Oliveira (Eds.), *Currículo e Tecnologia Educativa* (pp. 19-32). Mangualde: Ed. Pedagogo.
- Sanches, N. F. (1991). A informática no ensino-aprendizagem do português. In *Português como Língua Estrangeira — Actas* (pp. 355-360). Macau: Direção Serviços de Educação do Governo de Macau, Fundação Macau, Instituto Português do Oriente.
- Silva, A. M. C. V. & Rodríguez Vilar, G. (2003). Os falsos amigos na relação Espanhol-Português. *Cadernos de PLE*, 3, 75-96.
- Silva, A. M. C. V., Coimbra, R. L., Teixeira, A. & Moutinho, L. C. (2003). Quanto mais pior: considerações acerca da aquisição das vogais orais do Português Europeu por hispanófonos. *Cadernos de PLE*, 3, 155-170.
- Tovela, S. & Ançã, M. H. (2004). Análise de erro no âmbito do Português Língua Segunda: o caso da 7.^a classe em Moçambique. In M. H. A. Sá, M. H. Ançã & A. Moreira, *Transversalidades em Didáctica das Línguas* (pp. 11-20). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Exportação lexical do português para o cingalês do século XVI: processos de nativização fonológica

JOÃO VELOSO

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto

1. Considerações preliminares

O estudo dos *empréstimos lexicais* – palavras e radicais que migram do léxico de uma língua para o de outra, processo que é geralmente apresentado como um dos principais mecanismos de *inovação lexical* (cf., entre outros: Correia & Lemos, 2005; Haspelmath, 2009) – ergue-se, nas diversas subdisciplinas da linguística ou noutras áreas do conhecimento, como um campo de observação cujo interesse científico se justifica perante diversos fatores e motivações:

- sociolinguisticamente, fornece-nos informação relevante sobre o contacto de línguas;
- histórica e antropológicamente, constitui um contributo relevante para a compreensão das trocas culturais, científicas, tecnológicas e económicas que tiveram (ou têm) lugar em determinado contexto civilizacional;
- linguisticamente, a um nível eminentemente teórico ou descritivo, permite-nos um conhecimento mais desenvolvido da construção, organização e expansão do léxico da língua exportadora e, sobretudo, da língua importadora.

Neste trabalho, interessar-nos-ão as conclusões que, para a descrição *fonológica* da língua, podem ser retiradas do estudo dos fenómenos de importação lexical. Conforme explicaremos em maior detalhe mais adiante, as reformatações fonológicas a que as palavras são sujeitas ao serem incorporadas na língua de

chegada obedecem de forma muito regular – e esclarecedora acerca da fonologia dessa língua – às restrições fonológicas da língua importadora.

Será, portanto, nesta perspectiva mais estrita que nos interessará, no presente estudo, a observação de um conjunto muito limitado de dados relativos à importação de palavras do português quinhentista para o cingalês do século XVI, em resultado dos contactos comerciais e políticos entre Portugal e o Ceilão proporcionados pela chamada Expansão Portuguesa.

No texto, começaremos por algumas observações de carácter mais teórico acerca da importância fonológica dos empréstimos lexicais (secção 2). Na secção 3, partindo da obra de Disanayaka (2012), apresentaremos e analisaremos um pequeno inventário de empréstimos lexicais tomados do português quinhentista pelo cingalês do século XVI e ainda conservados no cingalês contemporâneo. A secção 4 será reservada a um pequeno conjunto de observações finais.

2. O interesse fonológico dos empréstimos lexicais

Nesta secção, trataremos do interesse que tem, para a teoria e para a descrição fonológicas, a observação dos empréstimos lexicais. Trata-se de um interesse que, em fonologia, ultrapassa o mero levantamento lexicográfico. Nesta disciplina específica da linguística, a observação das regularidades e sistematicidades das alterações impostas à forma fonético-fonológica das palavras importadas de uma língua de partida (“exportadora”) para uma língua de chegada (“importadora”) permite extrair conclusões consolidadas acerca das principais regras e restrições fonológicas sobre que se constrói a fonologia da língua de chegada. Em alguns paradigmas teóricos, como a Teoria da Otimidade (doravante “TO”; desenvolvida a partir de trabalhos como Prince & Smolensky (2004) e outros anteriores dos mesmos autores), a análise dos processos de adaptação fonológica dos empréstimos lexicais constitui mesmo uma metodologia para a procura de respostas para a seguinte questão: se os recursos cognitivos e as estruturas anatómicas (fonatórias e auditivas) de todos os falantes de todas as línguas do mundo são exatamente os mesmos, sendo largamente invariáveis de cultura para cultura, como explicar que cadeias fonéticas equivalentes a “palavras”, ao serem exportadas para línguas diferentes, em geral obedecem de forma sistemática e previsível a transformações muito regulares nessas línguas de chegada? A resposta, à luz dos pressupostos da teoria fonológica, só pode ser encontrada no “poder” detido pelo subconjunto das regras gramaticais correspondente à fonologia da língua, concebida como um sistema organizado de restrições e princípios suficientemente forte para funcionar como um molde **obrigatório** para todas as novas palavras que dão entrada na língua. Assim, os

processos que regem a *adaptação fonológica de empréstimos* – também designados como processos de *nativização*, *acomodação* ou *assimilação* (cf., p. ex.: Calabrese & Wetzels, 2009, *passim*; Haspelmath, 2009, p. 42) – adquirem, junto de certos autores e programas de investigação em fonologia (assim como em áreas como a fonética e a psicolinguística), uma importância particular que os transforma mesmo num tema de estudo bem delimitado e bem desenvolvido (cf., p. ex.: Paradis & La Charité, 1997; 2008; 2011; Cohn, 2001; Peperkamp & Dupoux, 2003; Vendelin & Peperkamp, 2004; LaCharité & Paradis, 2005; Peperkamp, 2005; Calabrese & Wetzels, Eds., 2009; Kang, 2011).

Resumiremos e exemplificaremos, nos parágrafos seguintes, alguns dos principais argumentos que têm encontrado acolhimento junto das investigações neste domínio de pesquisa, dando corpo a um conjunto de pressupostos de partida muito elementares para os estudos desenvolvidos dentro deste veio temático.

O principal desses pontos de partida teóricos, de que erradicam os restantes, postula que cada língua possui uma fonologia que obedece a um conjunto de restrições obrigatoriamente respeitadas por todas as palavras nativas do respetivo léxico. Tais restrições contemplam aspetos relativamente simples, como o inventário de segmentos, mas vão-se complexificando até chegarmos a aspetos muito abstratos da organização gramatical.

Assim, a análise da evolução de um mesmo “*input*” em diversas línguas, dando origem a formas fonético-fonológicas diferentes, é um bom teste à identificação das restrições que operam diferentemente em cada língua: em modelos como a já mencionada TO, as restrições fonológicas são as mesmas em todas as línguas, sendo porém hierarquizadas de forma particular em cada língua (Archangeli, 1997; Prince & Smolensky, 2004; Costa, 2001). Uma dada gramática particular (ou seja, *uma língua*) é, assim, uma hierarquização parametrizada das restrições universais e cada estágio de língua é também a hierarquização de tais restrições num dado momento fixo da sua diacronia.

Não sendo nosso objetivo intrínseco aprofundar aqui a apresentação dos princípios elementares da TO ou de qualquer outro quadro teórico, ilustraremos apenas, com base num pequeno conjunto de exemplos e porque isso será útil na secção seguinte do texto, a forma como em fonologia é comum olhar-se para os empréstimos lexicais como um dos meios para se aceder à descrição dos mecanismos profundos da fonologia de uma língua (mais concretamente, para a formulação e testagem de hipóteses acerca do ordenamento e hierarquização das restrições fonológicas operantes em cada língua). Os exemplos de que nos serviremos são recolhidos do texto de introdução à fonologia de Cohn (2001) e serão comentados de seguida.

Começaremos com os casos de (1), onde se reúnem alguns exemplos de palavras do inglês exportadas para o japonês (Cohn, 2001, p. 193).

(1) Empréstimos lexicais do inglês para o japonês: exemplos de nativização fonológica (I) (adaptado de Cohn, 2001, p. 193)

Palavra original do inglês	Forma fonética original em inglês	Forma fonética adotada em japonês
<i>pin</i> 'alfinete'	[pɪn]	[pin]
<i>pie</i> 'tarte'	[paɪ]	[paj]
<i>Chicago</i> 'Chicago'	[ʃɪkago]	[ʃikago]
<i>million</i> 'milhão'	[mɪljən]	[mirion]
<i>avocado</i> 'abacate'	[avəkado]	[abokado]
<i>rally</i> 'rali'	[ræli]	[rarii]

Ao observar estes exemplos, um fonólogo conclui, p. ex., que o inventário fonológico do japonês não inclui um segmento como /l/ (nem, aparentemente, nenhuma outra lateral): nas palavras importadas em que, na língua exportadora, se encontra uma lateral, esta parece ser sistematicamente substituída por uma vibrante (como sucede em adaptações como {*million*: [mɪljən] > [mirion]} e {*rally*: [ræli] > [rarii]}¹ – vd. (1)), o que encontra plausibilidade à luz da teoria e da tipologia fonológicas².

Um segundo conjunto de exemplos que motivaria uma análise semelhante é o que encontramos em (2), também recolhido de Cohn (2001).

¹ Nas transcrições aqui apresentadas, e ao longo de todo o texto, sublinhamos os símbolos ou sequências de símbolos das transcrições gráficas ou fonéticas dos exemplos que ilustram o aspeto particular que está a ser especificamente apresentado ou debatido.

² Entre os argumentos que conferem plausibilidade a esta conclusão, podemos sublinhar, sumariamente e entre muitos outros, os seguintes, a título de exemplo: (i) /l/ e /r/ são segmentos “irmãos” dentro de classes tradicionalmente designadas, nas terminologias gramaticográficas de muitas línguas, como “soantes líquidas”; (ii) laterais e vibrantes têm, do ponto de vista acústico, uma componente harmónica muito saliente; (iii) em muitas línguas (como o próprio japonês e outras línguas asiáticas) são intermutáveis alofonicamente.

(2) Empréstimos lexicais do inglês para o japonês: exemplos de nativização fonológica (II) (adaptado de Cohn, 2001, p. 194)

Palavra original do inglês	Forma fonética original em inglês	Forma fonética adotada em japonês
<i>free</i> ‘grátis’	[fɹi]	[fU ^U r ^U ii]
<i>spray</i> ‘spray’	[spɹe]	[sUpUree]
<i>speed</i> ‘velocidade, energia’	[spid]	[sUpi ^U idO]
<i>street</i> ‘rua’	[stɹit]	[sUtOri ^U itO]
<i>peak</i> ‘pico’	[pik]	[piikU]

A observação destes exemplos permitir-nos-ia adicionar às generalizações formuladas a partir dos exemplos de (1) (vd. supra) outras conclusões, como as que passamos a explicitar:

- o japonês não admite sequências de duas consoantes: quando confrontado com uma sequência de duas consoantes (p. ex., ao importar de uma outra língua uma palavra com essa estrutura fonológica), o japonês “resolve” essa impossibilidade da sua gramática através da introdução, entre as duas consoantes, de uma vogal – tipicamente um /U/; é o que *free* > [fU^Ur^Uii], *spray* > [sUpUree] e *speed* > [sUpi^UidO], segundo os exemplos de Cohn (2001) transcritos em (2);
- da mesma forma, o japonês não admite palavras terminadas em consoante: ao ter de incorporar no seu léxico uma palavra que termina em consoante, o japonês “soluciona” de novo essa impossibilidade da sua gramática através da introdução, após a consoante final da palavra original, da mesma vogal /U/ (ou, nalguns casos, de /O/), para assim obedecer à restrição que obriga todas as palavras da língua a terem de acabar em vogal. É esta restrição que explica a formação de formas do japonês, ainda de acordo com os exemplos de (2), como [piikU] < *peak*, [sUtOri^UitO] < *street* e [sUpi^UidO] < *speed*;
- a vogal arredondada recuada (/U/, /O/) parece assim comportar-se como a vogal “automática” (epentética, neutra, não marcada e não especificada) do japonês: é aquela de que os falantes da língua se socorrem quando necessitam de uma vogal, e de apenas uma vogal sem obrigatoriedade de sustentar necessariamente oposições lexicais distintivas, com a única função, fonética e fonológica, de desfazer uma irregularidade fonotática da língua.

Com esta análise deliberadamente muito sumária deste conjunto limitado de exemplos, retirados na íntegra do capítulo de Cohn (2001), pretendemos deixar minimamente demonstrada uma das principais razões pelas quais a fonologia se aproxima, em algumas abordagens, do estudo dos empréstimos lexicais – vistos como um campo de análise para a evidenciação de “forças fonológicas” estruturantes da organização formal das línguas (cf. novamente, entre outros, estudos como: Paradis & La Charité, 1997; 2008; 2011; Cohn, 2001; Peperkamp & Dupoux, 2003; Vendelin & Peperkamp, 2004; LaCharité & Paradis, 2005; Peperkamp, 2005; Calabrese & Wetzels, Eds., 2009; Kang, 2011). Não se esgotando o interesse linguístico dos empréstimos nesta linha de análise, é este, porém, o ângulo de entendimento de que partimos para o presente trabalho.

Na secção seguinte, e com base no enquadramento genericamente delineado nos parágrafos precedentes, tentaremos aplicar a um conjunto de empréstimos lexicais importados pelo cingalês do português no século XVI o tipo de análise brevemente explicado e exemplificado na apresentação dos exemplos de (1) e (2)³. Ensaaiaremos, desse modo, uma análise focada na busca de regularidades fonológicas explicitáveis a partir da observação de *corpora* em duas línguas, língua de partida (português quinhentista) e língua de chegada (cingalês quinhentista), procurando demonstrar o alcance deste tipo de abordagem quer para a caracterização fonológica dessas línguas, quer para a recolha de indícios relativos ao seu percurso diacrónico.

3. Empréstimos lexicais do português para o cingalês

Nesta secção, será então efetuada uma comparação fonológica semelhante à que foi esboçada na explicação dos exemplos de (1) e (2) supra, tomando-se agora em consideração uma série de dados do cingalês encontrados na obra de Disanayaka (2012). Mais concretamente, olharemos às listas de palavras que esta obra de descrição da língua apresenta como herdadas do português na sequência dos contactos entre portugueses e cingaleses havidos no século XVI.

O cingalês é uma língua indo-europeia do ramo indo-ariano, aparentada com o tâmil falado no Sul da Índia. É hoje a principal língua do Sri Lanka, onde detém o estatuto de língua oficial nacional e é falada por um número de

³ Tentar-se-á assim compatibilizar o tema central do congresso com o tipo de abordagens que constitui o trabalho de investigação em linguística descritiva, com a ressalva de que a motivação fulcral do encontro científico a que é apresentado o presente trabalho não reside propriamente na discussão aprofundada de modelos ou teorias linguísticas (o que justifica, antes de qualquer outra razão, o carácter introdutório e demonstrativo de certas partes do presente texto).

peessoas que, segundo as fontes consultadas, supera os 14.000.000 de falantes (cf., p. ex., Disanayaka, 2012, p. 1, 12-13)⁴.

Dado serem faladas num ponto de contacto e de passagem muito importante para navegadores europeus a partir do século XVI, as línguas do moderno Sri Lanka incorporaram nos seus léxicos muitas palavras de línguas trazidas da Europa, como o português, o inglês e o holandês. O cingalês é, a este respeito, um exemplo que perdura até aos nossos dias.

Ao léxico de origem portuguesa incorporado no “cingalês pré-moderno”, na divisão periodológica de Disanayaka (2012), o autor dedica várias secções específicas do seu livro, nas quais são reunidos exemplos em quantidade elucidativa:

- capítulo 19.3 (Disanayaka, 2012, pp. 520-521), reservado aos antropónimos de origem portuguesa: David /davit/, José /juze/, Pedro /pítara/, Paulo /paulu/⁵; Ana, Maria; Afonso, Cabral, Almeida, Alves, Correia, Salgado, Ribeiro, etc.;
- capítulo 19.6 (Disanayaka, 2012, pp. 526-527), reservado a outras palavras, de que se destacam os nomes comuns, semanticamente distribuídos pelos domínios da agricultura (*“pepino”, “trigo”*), da culinária (*“vinagre”, “temperar”*), da vida doméstica, da divisão do tempo, da religião e das profissões;
- capítulo 22.14 (Disanayaka, 2012, pp. 648-649), reservado ao léxico específico dos objetos domésticos relacionados com a costura, o mobiliário, etc.⁶.

Em (3), reunimos alguns exemplos de algumas importações lexicais do português ainda hoje correntes em cingalês, extraídos da obra de Disanayaka (2012).

⁴ Mais informações ainda no sítio *The Ethnologue*: <https://www.ethnologue.com/language/sin> (acedido em 07.10.2016).

⁵ Ao longo de todo o texto, todas as transcrições fonéticas e fonológicas do cingalês seguirão fielmente as formas apresentadas por Disanayaka (2012).

⁶ Refira-se ainda, neste momento, que, sempre de acordo com a mesma fonte, a palavra que designa a sífilis – doença supostamente introduzida em Ceilão pelos portugueses – e o povo português é a mesma: *“paraNgi”*. E que ainda hoje é corrente um provérbio em cingalês – [paraNgiya: ko:tâtâe giya vage:] – que, traduzido à letra, significa “como os portugueses foram até Kotte”. De acordo com o autor, trata-se de um idiomatismo que serve para referir, em tom humorístico, a situação de alguém que, quando tem de ir de um lugar a outro, escolhe por ignorância o caminho mais longo, mais acidentado, mais sinuoso e mais ilógico. Cf. Disanayaka (2012, p. 526).

(3)– Exemplos de empréstimos lexicais do português para o cingalês, originados pelo contacto de línguas no séc. XVI (adaptado de Disanayaka, 2012)

Palavra original do português	Forma fonética adotada em cingalês (transcrição apresentada por Disanayaka, 2012) (*)
<i>cravo</i>	[kara:bu] (p. 527)
<i>lacre</i>	[la:kiri] (p. 527)
<i>milagre</i>	[mila:giri] (p. 527)
<i>trigo</i>	[tiri^gu] (p. 527)
<i>figado</i>	[pi:kudu] (p. 516)
<i>farelo</i>	[paralu] (p. 516)
<i>funil</i>	[pune:la] (p. 516)

(*) Obs.: Entre parênteses, a seguir a cada transcrição fonética, indica-se a página de Disanayaka (2012) de que é retirado cada exemplo.

De acordo com os propósitos centrais deste trabalho anteriormente explicitados, os exemplos que acabamos de reunir revestem-se, neste estudo, de uma utilidade de estudo muito específica: a exemplificação do interesse fonológico dos empréstimos lexicais.

Com base no tipo de análise fonológica sumariamente exemplificado na secção anterior, procuraremos ilustrar, de seguida, de que forma dados como os reunidos em (3), potenciados pelo estatuto do português *como língua de exportação lexical*, se prestam também ao mesmo tipo de abordagem.

Deter-nos-emos, de início, nos casos de palavras que, em português, apresentem ataques ramificados C_1C_2 em que C_1 é uma obstruinte oclusiva e C_2 uma vibrante simples, conforme os dados de (4), extraídos de Disanayaka (2012, p. 527)⁷.

⁷ Disanayaka (2012, p. 527) inclui ainda, na sua lista de importações lexicais do português, os casos de [gudiri] e [muddara] como provenientes, respetivamente, dos étimos portugueses *“godrim”* (=“colchão”) e *“mutra”* (=“selo”). Não os incluímos no quadro (4) em virtude das dúvidas etimológicas que estas palavras podem suscitar: de acordo com o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* de Machado (1977), a importação lexical, no caso destas duas palavras, teria percorrido um caminho diferente do sugerido por Disanayaka (2012). Segundo Machado (1977), ambas as palavras entraram no português quinhentista e seiscentista como importações de línguas aparentadas ou próximas do cingalês: *“godrim”* teria sido importando para o português a partir do concani *“gudri”* (Machado, 1977, III, p. 160); *“mutra”* teria tido a sua origem no

(4) – Empréstimos lexicais do português para o cingalês quinhentistas em que o *input* português contém um ataque ramificado {C₁C₂: C₁ = obstruente oclusiva; C₂ = vibrante simples} (dados de Disanayaka, 2012, p. 527)

Palavra original do português	Forma fonética adotada em cingalês (transcrição apresentada por Disanayaka, 2012, p. 527)
<i>cravo</i>	[kara:bu]
<i>cruz</i>	[kuruse]
<i>lacre</i>	[la:kiri]
<i>padre</i>	[pa:diri]
<i>pedra</i>	[pe:duru]
<i>pedreiro</i>	[pedare:ru]
<i>vidro</i>	[vi:duru]
<i>grade</i>	[gara:di]
<i>grosso</i>	[goro:su]
<i>milagre</i>	[mila:giri]
<i>vinagre</i>	[vina:kiri]
<i>amostra</i>	[mo:stara]
<i>contra</i>	[ko:ntare]
<i>listra</i>	[li:stara]
<i>mestre</i>	[me:stiri]
<i>trigo</i>	[tiri^gu]

Sabemos, pela descrição fonológica do cingalês apresentada noutros pontos do livro de Disanayaka (2012), que esta língua sofreu historicamente um processo muito sistemático e produtivo de redução de grupos consonânticos (Disanayaka, 2012, pp. 488-489). Em várias épocas históricas, esta simplificação manifestou-se sob diversas modalidades e perante diversos subconjuntos lexicais.

Uma observação do minicorpus apresentado em (4), com base em Disanayaka (2012, p. 527), mostra justamente que todas as palavras importadas do português pelo cingalês podem servir de ilustração a essa restrição importante da fonologia desta língua.

sânscrito “*mudrā*” (Machado, 1977, IV, p. 187). Não cabendo aqui um aprofundamento histórico rigoroso desta questão, não voltaremos, no texto, a estes interessantes exemplos.

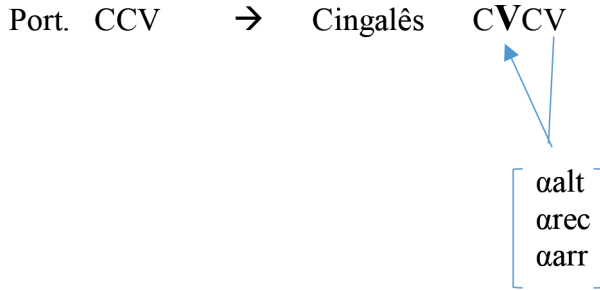
Com efeito, todas as palavras do português importadas pelo cingalês que, na forma portuguesa original, contêm um ataque ramificado de tipo {Oclusiva/O Vibrante_Simples} foram sujeitas a um processo de nativização que teve como objetivo e como resultado a eliminação de tais estruturas silábicas nas formas lexicalizadas em cingalês. O processo comum a todos os casos de regularização testemunhados inclui a inserção de uma vogal epentética que desfaz o encontro consonântico (tal como verificado para os exemplos do japonês apresentados em (2)), e é a aplicação desta regra que explica adaptações como *padre* > [pa:ɖiri] e *pedreiro* > [pedare:ru] incluídas em (4). A análise fonológica das adaptações apresentadas por Disanayaka (2012) ((4)) sugere ainda que esta epêntese:

- i) evita a formação de palavras terminadas em consoante (como sugerido pela nativização de *cruz* em [kuruse], p. ex.)⁸;
- ii) não seleciona uma vogal neutra epentética única, ao contrário do que sucede com o japonês [U]/[O] (vd. novamente os exemplos de (2)) (ou diversamente do que ocorre com o português europeu [i] (Veloso, 2010) ou com o árabe tunisino [i] (Angoujard, 2006, p. 83)). Antes, o que a um fonólogo emerge de forma bastante evidente é a sistematicidade de um fenómeno de **harmonização vocálica** regressiva que faz com que a vogal epentética, não especificada quanto aos traços de altura, recuo e arredondamento, absorva estes mesmos traços da vogal da sílaba seguinte, conforme se propõe em (5) a partir de exemplos como os seguintes:

cravo > [kara:bu]
cruz > [kuruse]
lacre > [la:kiri]
vidro > [vi:duru]
amostra > [mo:stara]
mestre > [me:stiri]
trigo > [tiri^gu]

⁸ Exemplos não considerados neste texto mas contidos no livro de Disanayaka (2012) sugerem que, em certos casos, o cingalês admitirá palavras terminadas em consoante na condição de esta ser uma soante vibrante. (Abstemo-nos aqui de discutir desenvolvidamente a possibilidade de as líquidas serem categorizadas noutras classes fonéticas, como sucede, de resto, na tradição gramaticográfica hindu, a que as descrições linguísticas do cingalês não serão certamente estranhas. De acordo com alguns autores filiados nessa tradição, estes contoides, por poderem ocupar núcleo silábico, são frequentemente classificados como “vogais” – cf., p. ex., Peetham (S.d.), p. 10.)

(5) Harmonização vocálica nos processos de epêntese (por espriamento regressivo dos traços de altura, recuo e arredondamento) nos empréstimos lexicais português → cingalês



Aceitando esta proposta como válida, a observação destes processos de nativização fonológica permite-nos ainda extrair algumas informações importantes acerca da configuração fonológica das duas línguas em questão na época histórica em que se produziram as importações lexicais analisadas.

Sublinhamos aqui como as mais importantes as seguintes:

1. A redução das vogais recuadas átonas já estaria completada no português quinhentista, pelo menos em final absoluto de palavra, tal como confirmado pela presença de [u] átono ora em posição esquelética, ora em posição epentética: *vidro* > [vi:duru]; *trigo* > [tiri^gu].
2. A realização fonética da vogal átona final das palavras hoje enquadráveis nos “nomes de tema em /E/” (de acordo com descrições morfológicas do português como as de Camara Jr., 1988; 1989) corresponderia ainda, no português quinhentista, à vogal [i] (tal como hoje mantida na maior parte das variedades não europeias da língua e em alguns registos nos dialetos meridionais do português europeu contemporâneo). Atesta-o, nesta interpretação, a vogal encontrada na forma cingalesa (quer, novamente, na posição herdada do étimo português, quer na posição de epêntese em cingalês motivada pela nativização fonológica). Vd. os exemplos seguintes: *lacre* > [la:kiri] ; *padre* > [pa:diri] ; *grade* > [gara:di] ; *milagre* > [mila:giiri] ; *vinagre* > [vina:kiri] ; *mestre* > [me:stiri].
3. O acento e a quantidade vocálica parecem estar estreitamente associados em cingalês: nas transcrições fonéticas do cingalês, Disanayaka (2012) não se serve de nenhum diacrítico específico para assinalar a proeminência prosódica dentro de palavra; todavia, estabelece explicitamente uma

correspondência muito regular entre sílabas tónicas originais do português e sílabas com vogais longas em cingalês. Ex^{os}, retirados de (4): *cravo* > [kara:bu]; *grosso* > [goro:su]; *listra* > [li:stara]; *mestre* > [me:stiri].

A análise de outros exemplos levar-nos-ia ainda a outras conclusões, como, p. ex., a de que o cingalês quinhentista não disporia de uma fricativa labiodental surda, sistematicamente substituída pela consoante que, no inventário segmental da língua importadora, mantém os seus mesmos traços de ponto de articulação ([LABIAL]) e vozeamento ([-voz]): [p]. É esta restrição fonológica que explica que os empréstimos do português que continham um [f] etimológico tenham sofrido sistematicamente uma adaptação que substituiu tal fricativa por [p]: *alfinete* > [alpenetta]; *fitá* > [pi:tta]; *forno* > [pora:nu]; *garfo* > [gœ:reppu] (Disanayaka, 2012, p. 516)⁹.

4. Observações finais

O objetivo principal deste trabalho, conforme dissemos, consistiu em exemplificar uma parte do interesse dos empréstimos lexicais para a fonologia, mais concretamente a forma como a observação dos processos de nativização fonológica nos permite extrair informação minimamente consistente e fiável acerca dos principais mecanismos fonológicos de cada língua a partir da identificação das propriedades fonológicas impostas por este módulo específico da gramática no momento em que no léxico da língua de chegada dão entrada palavras importadas de outras línguas.

Para esse fim, e a título mormente exemplificativo, servimo-nos de um *corpus* muito restrito de palavras importadas do português para o cingalês no século XVI. A partir de um pequeno exercício de análise linguística, tentou-se ainda reconstituir alguns aspetos da fonologia do português e do cingalês à época em que se consumou a migração de palavras de uma língua para a outra.

Recuperando neste momento o contexto em que esta comunicação foi originalmente apresentada, destacaremos que este exercício pretendeu ainda

⁹ Conforme explicitamente reconhecido por Disanayaka (2012) na citação que de seguida transcrevemos, o fonema /f/ do cingalês moderno que se encontra nos empréstimos recentes do inglês teria resultado precisamente do contacto primitivo do cingalês com a fricativa labiodental surda do português (não conservada, porém, nos empréstimos importados desta língua), o que nos levaria a aceitar ainda um caso de importação fonémica que não será aqui discutido:

“Classical Sinhala had an alphabet of 58 letters [...]. Pre-Modern Sinhala had to add one more letter to accommodate a sound that was found in English loans. This sound is [f] [...].

However, it was not the English who introduced the sound [f] to Sinhala. It happened when it came into contact with the Portuguese who introduced many words with this sound. Since the Sinhalese had no precise letter to represent this new sound, they used [...] [p] that came closest to it.” (Disanayaka, 2012, p. 516)

complementar outras perspectivas que têm lugar neste mesmo volume, numa tentativa de inseri-la no espírito pluridisciplinar que o orienta. Navegar pelos mares do português – mote central do evento e da publicação em que nasceu este estudo – é, certamente, uma navegação no tempo e no espaço, é uma navegação por um universo de culturas que se enriqueceram mutuamente, mas pode ser também uma forma de navegarmos pelo mundo sempre cheio de continentes a descobrir que é o mundo das estruturas linguísticas e gramaticais.

Referências bibliográficas

- Angoujard, J.-P. (2006). *Phonologie déclarative*. Paris: CNRS.
- Archangeli, D. (1997). Optimality Theory: An Introduction to Linguistics in the 1990s. In D. Archangeli, & D. Terence Langendoen (Eds.), *Optimality Theory. An Overview* (pp. 1-32). Cambridge, Massachusetts: Blackwell.
- Calabrese, A., & Wetzels, W. L. (2009). Loan Phonology. Issues and Controversies. In A. Calabrese, & W. L. Wetzels (Eds.), *Loan phonology* (pp. 1-10). Amsterdam: John Benjamins. doi 10.1075/cilt.307.01cal.
- Calabrese, A., & Wetzels, W. L. (Eds.). (2009). *Loan Phonology*. Amsterdam: John Benjamins.
- Camara Jr., J. M. (1988). *Problemas de Lingüística Descritiva* (13.^a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Camara Jr., J. M. (1989). *Estrutura da Língua Portuguesa* (19.^a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Cohn, A. (2001). Phonology. In M. Aronoff, & M. J. Rees (Eds.), *The Handbook of Linguistics* (pp. 180-212). Oxford, England: Blackwell.
- Correia, M., & Lemos, L. S. P. (2005). *Inovação Lexical em Português*. Lisboa: Colibri.
- Costa, J. (2001). *Gramática, Conflitos e Violações. Introdução à Teoria da Optimidade*. Lisboa: Caminho.
- Disanayaka, J. B. (2012). *Encyclopedia of Sinhala Language and Culture*. Colombo, Sri Lanka: Sumitha.
- Haspelmath, M. (2009). Lexical borrowing: Concepts and issues. In M. Haspelmath, & U. Tadmor (Eds.), *Loanwords in the World's Languages: A Comparative Handbook* (pp. 35-54). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Kang, Y. (2011). Loanword Phonology. In M. Van Oostendorp et al. (Eds.), *The Blackwell Companion to Phonology* (Vol. IV, pp. 2258-2282). Oxford: Wiley-Blackwell.

- LaCharité, D., & Paradis, C. (2005). Category Preservation and Proximity versus Phonetic Approximation in Loanword Adaptation. *Linguistic Inquiry*, 36(2), 223-258. doi 10.1162/0024389053710666.
- Machado, J. P. (1977). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 5 vols. Lisboa: Livros Horizonte.
- Paradis, C., & LaCharité, D. (1997). Preservation and Minimality in Loanword Adaptation. *Journal of Linguistics*, 33(2), 379-430.
- Paradis, C., & LaCharité, D. (2008). Apparent Phonetic Approximation: English Loanwords in Old Quebec French. *Journal of Linguistics*, 44(1), 87-128. doi 10.1017/S0022226707004963.
- Paradis, C., & LaCharité, D. (2011). Loanword Adaptation: From Lessons Learned to Findings. In J. Goldsmith et al. (Eds.). *The Handbook of Phonological Theory*. 2nd ed. (pp. 751-778). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Peetham, S. R. [atribuído] (S.d.). *Learn to Read Sanskrit. A beginners resource to reading Sanskrit*. Rush, NY. Acedido a partir de <<http://www.devipaduka.com/formsandpublications/Sanskrit--Module-01-V10-final.pdf>>.
- Peperkamp, S. (2005). A Psycholinguistic Theory of Loanword Adaptations. *Proceedings of the 30th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 341-352.
- Peperkamp, S., & Dupoux, E. (2003). Reinterpreting Loanword Adaptations: The Role of Perception. *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*, 367-370.
- Prince, A., & Smolensky, P. (2004). *Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar*. Oxford, England: Blackwell.
- Veloso, J. (2010). Central, epenthetic, unmarked vowels and schwas: A brief outline of some essential differences. *Linguística*, 5(1), 193-213.
- Vendelin, I., & Peperkamp, S. (2004). Evidence for Phonetic Adaptation of Loanwords: An Experimental Study. *Actes des Journées d'Etudes Linguistiques de l'Université de Nantes*, 129-131.

Diversidade linguística e cultural nas escolas portuguesas: o papel que os jovens de minorias linguísticas e culturais atribuem à Língua Portuguesa

ROSA MARIA FANCA

CIDTFF/Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro

Introdução

Portugal passou, a partir da década de noventa do século XX, de um país de emigração para um país de imigração (SEF-RIFA, 2015) ou, de forma mais dinâmica, a constituir-se como um país articulador de movimentos imigratórios e emigratórios. Em 2015, a população estrangeira com permanência regular em território português era de 388 731, o que representa 3,8% de cidadãos estrangeiros no total da população (SEF - Rifa, 2014). Os primeiros fluxos migratórios são provenientes de países lusófonos que tinham obtido a independência (Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe. Atualmente, verifica-se uma redução da representatividade da população estrangeira oriunda de países de língua oficial portuguesa, representando cerca de 43,5% do total, evidenciando-se as nacionalidades brasileira (21,2%), cabo-verdiana (9,9%) e angolana (4,7%). A nacionalidade brasileira, com um total de 82 590 cidadãos, mantém-se como a principal comunidade estrangeira residente. A diminuição do número de residentes desta nacionalidade (4903) representa cerca de 75,9% do decréscimo total de estrangeiros residentes em Portugal. Como principais fatores explicativos, concorrem a aquisição da nacionalidade portuguesa, a alteração de fluxos migratórios e o impacto da atual crise económica no mercado laboral (SEF - Rifa, 2015).

A presente diversidade linguística e cultural em Portugal é tema central no que diz respeito à política linguística educativa e à prática pedagógica nas

escolas portuguesas (legislação existente desde 2001¹). Para tal centralidade concorreram ainda estudos nos países da OCDE, em que se concluiu que os alunos autóctones têm um melhor desempenho nos estudos da literacia do que os alunos com *background* migratório e/ou de minorias étnicas, o que vem evidenciar o impacto da língua de escolarização no sucesso escolar (CNE, 2011; OCDE, 2011). Estudos internacionais mostram que ser imigrante e falar outra língua que não seja a do país de acolhimento expõe os alunos a elevados riscos de insucesso escolar e a problemas de integração (OCDE, 2012). Tal como acontece nos países da OCDE, também em Portugal os alunos com *background* migratório obtêm piores resultados do que os designados nativos (CNE, 2011). É certo que muitos desses alunos enfrentam o desafio de realizar a educação básica numa língua que não é a sua língua materna (LM). No entanto, tanto as línguas de escolarização como as Línguas de Herança LH praticadas no seio da família são, de igual forma, importantes para o sucesso escolar num país de índole monolíngue, como Portugal (Mira Mateus, Pereira, & Fischer, 2008; Bizarro, 2010). Neste contexto, a necessidade de integração, designadamente num percurso escolar, solicita, por parte de quem chega, a aprendizagem da língua de acolhimento, Português Língua Não Materna (PLNM) e, por parte de quem acolhe, uma atenção à(s) língua(s) e à(s) cultura(s) de quem chega. Todavia, a ausência de formação inicial de professores de Português Língua Segunda e a escassez de políticas educativas a favor do plurilinguismo afetam, forçosamente, a forma como estes alunos são incorporados nas escolas e, consequentemente, o seu sucesso educativo.

No que diz respeito à investigação realizada em Portugal, no âmbito da educação destes alunos, das práticas dos professores e do impacto na aprendizagem existe ainda pouco conhecimento (Alarcão & Araújo e Sá, 2010; Faneca, Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2016).

Com a caracterização deste contexto particular, definimos, assim, os seguintes objetivos para esta contribuição:

i) identificar os perfis linguístico-culturais de alunos de minorias linguísticas e culturais; ii) caracterizar as relações que estabelecem com a LH, com a LP e com as outras línguas dos seus repertórios linguísticos; iii) analisar as principais

¹ As orientações para o ensino de PLNM, para o 2.º e 3.º Ciclos, vieram propor alterações significativas às condições de ensino de português aos alunos cuja língua materna não é a portuguesa (Despacho Normativo n.º 12/2011, de 22 de agosto), em que se postula que: i) os alunos de PLNM são agrupados por nível de proficiência linguística e não por nível de ensino, ciclo ou ano de escolaridade, devendo os materiais didáticos a utilizar ser adequados à faixa etária dos alunos; ii) cada grupo de nível de proficiência linguística deve ser constituído, no mínimo, por dez alunos, podendo agrupar-se, para este efeito, alunos dos níveis de iniciação e intermédio, de modo a respeitar esse mínimo e iii) os alunos de PLNM que obtenham aprovação na disciplina no final do ano letivo transitam obrigatoriamente para o nível seguinte de proficiência linguística.

dificuldades linguísticas manifestadas pelos inquiridos relativamente à proficiência do português exigido nas escolas portuguesas.

Representações das Línguas de Herança

Perante a complexidade e as tensões que hoje se reconhecem nos campos sociais e educativos (com especial atualidade em torno de questões de convivência religiosa), cresce a consciencialização da necessidade de compreender os jovens com *background* migratório, reconhecendo e valorizando o papel da LH na construção da Competência Plurilingue e nas dinâmicas que caracterizam os repertórios plurilingues (Blommaert, 2010; Jessner, 2006), promovendo a sua articulação e não a sua truncagem. O conceito de LH não é recente, tendo nascido no Canadá, nos anos 80 do século passado (Cummins, 1983), e tem vindo a ganhar crescente atenção nos últimos quinze anos pela vitalidade interpretativa na forma como explica a relação dos sujeitos com uma língua cujo estatuto se torna, por vezes, difícil de designar: língua materna, língua segunda, língua estrangeira, língua não materna. A literatura da especialidade mostra-nos que o conceito de LH tem vindo a conquistar um espaço próprio (Faneca, Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2015; Little, 2010; García, 2014, Valdés, 2005), tendo acabado por abranger uma diversidade de situações de utilização e de ensino-aprendizagem cuja complexidade e heterogeneidade não poderiam ser apreendidas pelo uso dos conceitos anteriormente elencados. O conceito de LH designa, nas suas aceções mais comuns, uma língua minoritária associada à presença de comunidades estrangeiras na sociedade dita de acolhimento, maioritária, cuja aquisição começa geralmente em ambiente familiar, combinando-se com a(s) língua(s) do país de acolhimento. As LH são, ainda, conhecidas como línguas dos imigrantes (García, 2005), da comunidade (Faneca, 2011), étnicas, minoritárias, não-sociais (Valdés, 2005). Todas estas designações transportam uma certa conotação depreciativa, com fortes implicações para a sua transmissão, manutenção, legitimação e convivência com as línguas de acolhimento, sendo relegadas para uma posição de não-poder, de não-importância, de invisibilidade social e escolar, de passado (García, 2005).

Todos estes rótulos associados à LH abarcam em si a complexidade dos contextos em que os sujeitos adquiriram as línguas, num cruzamento de fronteiras: LM, L1, L2, língua dominante, língua familiar, variedades, variação geográfica do português, desenvolvimento ou até aquisição da língua escrita, etc., contextos estes que se cruzam e devem ser tidos em conta ao analisarmos e caracterizarmos o perfil linguístico do falante de LH. A par dos contextos, a questão da identidade, dos laços culturais, da identificação cultural e sentimentos

de pertença a uma determinada comunidade parecem ser fatores decisivos na definição do perfil do falante de LH, relegando para um quase segundo plano o nível e as características da proficiência linguística.

Metodologia e contexto do estudo

Pretendeu-se que este estudo, que entendemos como a análise aprofundada de um “único caso” em ambiente ‘natural’ (Stake, 2009; Yin & Grassi, 2007), e que faz parte de um trabalho mais alargado intitulado “O papel das línguas de herança na competência plurilingue dos jovens com *background* migratório: um estudo de caso, nas escolas do distrito de Aveiro e Coimbra” (desenvolvido entre janeiro de 2013 e dezembro de 2015), contribuísse para compreender o papel das LH dos alunos com *background* migratório no desenvolvimento da CP. Para tal, procurou-se constituir uma amostra de escolas onde a concentração de alunos com *background* fosse bastante significativa.

A operacionalização deste estudo foi feita, numa 1.^a fase, com a colaboração do diretor pedagógico de cada escola, que nos permitiu o acesso à lista de todos os alunos com *background* migratório, numa 2.^a fase, e com a colaboração de um professor de informática de cada escola, foi realizado um inquérito por questionário *online* a um total de 139 alunos, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, que frequentaram duas escolas básicas e secundárias (dos distritos de Aveiro e Coimbra), no ano letivo de 2013-2014. Numa 3.^a fase, recorreu-se à realização de entrevistas, a uma amostra selecionada e reduzida a 20 alunos. Os dados aqui referidos referem-se, apenas, às respostas das entrevistas de 7 alunos provenientes de países lusófonos (Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor). As entrevistas permitiram o acesso às representações sociais destes sujeitos sobre os repertórios linguísticos, sobre as LH e sobre a aprendizagem da LP.

A entrevista, cujas respostas apresentaremos no presente estudo, está estruturada em três secções, em torno da recolha de dados sobre as relações estabelecidas com as línguas, sobre a relação com a cultura de herança, sobre a LH e sobre a LP e a sua aprendizagem, como se pode verificar na tabela 1.

<p>I – Dados sobre as relações estabelecidas com as línguas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as relações, a gestão dos repertórios linguístico-comunicativos que os alunos com background migratório estabelecem com as línguas que conhecem: • sobre os conhecimentos dos sujeitos em relação às outras línguas, culturas e práticas 	<p>1 – Tu e as línguas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreendes várias línguas? ✓ Escreves várias línguas? ✓ Falas várias línguas? ✓ És capaz de manter uma conversa em várias línguas? <p>2 – Em que línguas falas quando estás em Portugal?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Com o teu pai ✓ Com a tua mãe ✓ Com os teus irmãos ✓ Com a tua família alargada (avós, tios...) ✓ Com os teus amigos com a mesma língua de herança: ✓ Com os teus amigos portugueses <p>3 – Para ti, viver com várias línguas - é uma vantagem?</p> <p>4 – Todas as línguas que conheces e falas têm a mesma importância para ti?</p> <p>5 – Em que língua(s) sonhas?</p> <p>6 – Em que língua te zangas?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Com os teus pais ✓ Com os teus irmãos ✓ Com os teus amigos <p>7 – Em que língua gostas de dizer que gostas de alguém?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aos teus pais ✓ Aos teus irmãos ✓ Aos teus amigos ✓ À pessoa por quem te apaixonas <p>8 – Em que língua dizes palavrões?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Com os teus irmãos ✓ Com os teus amigos <p>9 – Em que línguas fazes contas?</p> <p>10 – Assinala as línguas para as quais consideras que as seguintes informações são verdadeiras (ver quadro)</p>
---	---	--

Secções da entrevista	Objetivos	Perguntas
II – Língua de herança e a sua aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as suas LH 	11 – Quando, onde e com quem aprendeste a tua língua de herança? 12 – A língua de herança é para ti (ver quadro)
	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação que estabelecem com a LH. Perceber como gerem a dimensão afetiva 	13– Assinala as opções que melhor caracterizam a tua relação com a(s) tua(s) língua(s) de herança (ver quadro) 14 – Gostas de falar a tua língua de herança em Portugal?
	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a utilidade da LH . Como fazem a gestão da interação 	15 – O que fazes com a língua de herança em Portugal?
	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a motivação para a aprendizagem da LH • Compreender como gerem os repertórios da aprendizagem da LH. 	16 – Qual é a tua motivação para a aprendizagem da língua de herança? 17 – A aprendizagem da língua de herança apresenta algumas vantagens para ti? 18 – Qual o teu grau de domínio da tua língua de herança? 19 - Frequentas alguma associação de imigrantes?
III – Língua Portuguesa e a sua aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação que tem com a aprendizagem da LP • Compreender como gerem os repertórios da aprendizagem da LP 	20 – Quando, onde e com quem aprendeste a Língua Portuguesa? 21 – Gostas da língua portuguesa? 22 - Como achas que é o teu conhecimento do português?

Tabela1 – Objetivos e questões do inquérito por entrevista

A primeira parte visou definir as “Relações com as línguas dos seus repertórios linguísticos”, a secção seguinte, “A língua de herança e a sua aprendizagem”, propôs-se: a) compreender a relação que os sujeitos estabelecem com a língua de herança, b) perceber como gerem a dimensão afetiva dessa relação, c) analisar a utilidade da LH em contexto educativo, d) compreender a forma como fazem a gestão da interação quotidiana e dos repertórios comunicativos, e) compreender a (eventual) motivação para a aprendizagem da LH, f) compreender como estes alunos gerem os repertórios de aprendizagem da LH; e, finalmente, g) compreender, na perspetiva dos sujeitos, a rentabilização que os professores fazem das LH em sala de aula e a última secção, “Língua Portuguesa e a sua aprendizagem”, propôs-se: a) compreender a relação que tem com a aprendizagem da LP, b) compreender como gerem os repertórios da aprendizagem da LP.

Os dados seleccionados para o texto que aqui se apresenta são provenientes da análise das 7 entrevistas que foram alvo de análise de conteúdo (Bardin, 2008). A análise será apresentada tendo em consideração as seguintes categorias que emergiram dos dados recolhidos (Tabela 2).

Categorias	Subcategorias
Perfis linguístico-culturais	- Pertencas múltiplas - Representações identitárias
Relações com as línguas do seu repertório	- Língua de escolarização/oficial/LP - Línguas de aprendizagem /LE - Línguas de Herança - Pluralidade linguística
Dificuldades na LP	- Competências linguísticas - Competências sociolinguísticas - Competências de aprendizagem

Tabela 2 – Categorias de análise

Nas secções seguintes daremos conta dos resultados mais relevantes que permitem responder aos objetivos delineados para esta contribuição i) Os perfis linguístico-culturais de alunos de minorias linguísticas e culturais; ii) as relações que estabelecem com a LH, com a LP e com as outras línguas dos seus repertórios linguísticos; iii) as principais dificuldades linguísticas manifestadas pelos inquiridos relativamente à proficiência do português exigido na escola.

Apresentação e interpretação dos resultados

Perfis linguístico-culturais de alunos de minorias linguísticas e culturais

Código	Data realização	Idade	Ano escolar em Portugal	Nacionalidade	Nacionalidade pai	Nacionalidade mãe	Línguas Herança	Línguas Escola
EA.3	05-06-2014	18 (vive em PT há 4 anos)	12.º	Japonesa e brasileira	Japonês	Brasileira	Japonês/PTBrasil	PT/IN/FR/ES
EA.5	05-06-2014	18 (vive em PT há 7 anos)	12.º	Moçambicano	Moçambicano	Moçambicana	PT variedade africana/dialeto	PT/IN/FR/ES

Código	Data realização	Idade	Ano escolar em Portugal	Nacionalidade	Nacionalidade pai	Nacionalidade mãe	Línguas Herança	Línguas Escola
EA.10	06-06-2014	15 (vive em PT há 4 anos)	8.º	Brasileira	Brasileiro	Brasileira	PT do Brasil	PT/IN/FR
EA.12	06-06-2014	16 (vive em PT há 10 anos)	10.º	Cabo-verdiano	Cabo Verdiano	Cabo verdiana	Crioulo Cabo Verde	PT/IN/FR/ES
EA.16	06-06-2014	18 (vive em PT há 4 anos)	10.º	Timorense	Timorense	Timorense	Tétum/PT	PT/IN
EA.19	12-06-2014	17 (vive em PT há 15 anos)	10.º	São-tomense	São-tomense	São-tomense	2 dialetos de São Tomé/PT de São Tomé e Príncipe	PT/IN/FR/ES
EA.20	12-06-2014	17 (nasceu em PT)	10.º	Angolano	Angolano	Angolano	PT africano/dialeto Angola	PT/IN/FR/ES

Tabela 3 – Caracterização dos inquiridos

A leitura da tabela 3 revela que estes 7 inquiridos são falantes de português (língua materna e/ ou Língua Segunda), provém de países de língua portuguesa, mas diferenciados em termos linguísticos e culturais.

Países de língua portuguesa	População
Angola	87 000
Brasil	187 000 000
Cabo Verde	muito poucos já que a maioria da população fala Crioulo cabo-verdiano como língua materna
Moçambique	1 340 000
Portugal	10 000 000
São Tomé e Príncipe	2580
Timor Leste	600

Tabela 4 – Falantes de português (como língua materna), de acordo com *Ethnologue* (<http://www.ethnologue.com/language/por>).

Não obstante serem em número reduzido, estes países ocupam uma superfície total de 10,8 milhões de quilómetros quadrados, representando 7,25% da superfície terrestre total do planeta. A lusofonia é comumente usada para designar o conjunto dos oito países de língua oficial portuguesa: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, S. Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Os nossos entrevistados são provenientes de 7 destes 8 países referidos (com a exceção da Guiné Bissau).

Perfil sociolinguístico dos jovens de minorias linguísticas e culturais

Identities plurais

Tal como acima referido, os participantes selecionados para este texto foram 7 alunos (do 8.º ao 12.º) com percursos migratórios diversos, com idades compreendidas entre os 15 e 18 anos, inscritos em duas escolas básicas e secundárias da região centro de Portugal. Dos sujeitos inquiridos, 3 são de sexo feminino e 4 de sexo masculino. Dos 7 entrevistados 4 identificam o Português como LM, paralelamente com outras LH.

De acordo com as respostas dadas pelos inquiridos, um já nasceu em Portugal, e os restantes nasceram noutros países (Angola, Brasil, Cabo verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste).

Os principais argumentos avançados pelos sujeitos para definir a sua identidade reportam-se aos critérios da “natividade” e da “paternidade”. Na verdade, para o público-alvo deste projeto, ser angolano, cabo-verdiano ou português significa, primeiro, nascer em determinado território conotado com um país/nação e, segundo, ser descendente de pais identificáveis com uma suposta clara pertença a um país:

Tenho 18 anos, vivo há 7 em Portugal e tenho a dupla nacionalidade. EA5
Nasci em Cabo Verde e sou português e cabo-verdiano. EA12

Tenho 17 anos, sou angolano apesar de ter nascido em Portugal. A minha mãe é de São Tomé e Príncipe e o meu pai de Angola. EA20

Dito isto, parece que os sujeitos possuem uma representação da sua identidade algo imutável e estável, já que é o nascimento e as origens da família que parecem determinar a forma como se veem:

Nasci no Brasil, sou brasileira, não conheço e nunca tive oportunidade de estar em contacto diretamente com a cultura brasileira. EA10

Todavia, em outros momentos, os resultados dos inquéritos revelam-nos que as pertenças destes jovens são, por vezes, encaradas como múltiplas e transitórias,

porque se redefinem constantemente através da ação e das interações, em situações de novas vivências:

Porque apesar de ter crescido em contacto com a cultura portuguesa, sinto que grande parte de mim se sente deslocada com a mesma, e sinto-me muito mais à vontade quando estou em contacto com a cultura do meu país de origem. EA10

Para estes jovens, nestes casos, definir a sua nacionalidade foi um processo fácil, mas definir a sua identidade-pertença foi mais complexo. Constata-se que estas construções de identidade não são apenas um processo de construção de uma outra pertença, mas são, também, um processo de construção de uma identidade que se transforma, se adapta à comunidade de acolhimento:

Eu considero-me japonesa e prefiro a cultura japonesa (especialmente a comida). Eu nasci no Brasil, vivi no Japão e agora em Portugal. Tenho várias culturas, a brasileira, japonesa e a portuguesa e sinto-me bem com essas três culturas que fazem parte do meu percurso, é muito enriquecedor. Conheço várias culturas, vários países, várias línguas. Gosto da gastronomia do Japão, gosto dos frutos, dos gelados e das praias do Brasil, mas não quero voltar para o Japão nem para o Brasil. Prefiro viver em Portugal porque tenho cá os meus amigos, a minha vida. Vejo o meu futuro em Portugal e se porventura não conseguir ficar em Portugal voltarei para o Brasil apesar de preferir o Japão. EA3

Verifica-se que alguns destes jovens afirmam possuir uma identidade dupla e na maioria dos casos, uma dupla/tripla pertença:

Eu não quero voltar para Timor, no futuro vejo-me ir para a universidade aqui [...] gradualmente, habituei-me a tudo [...]. Gosto de viver cá, tenho amigos, há uma grande comunidade universitária de timorenses e um grupo folclórico e eu participo, eu danço, eu canto, difundo a cultura com os universitários que vêm par cá, eu não abandonei o meu país, embora não tenha voltado. Vou promovendo a língua e a cultura timorense aqui. Eu mantenho uma forte relação com a cultura do meu país. [...]. Estou orgulhosa da minha evolução [...]. EA16

Estou orgulhoso das minhas raízes [...] são o meu passado, a minha história e eu quero dar continuidade às minhas tradições africanas. Eu sou de cultura Africana, sem dúvida. Sinto-me mais angolano do que de Príncipe porque sempre tive mais contacto com a cultura angolana, com meus avós durante as férias, mas não nego o lado de Príncipe [...]. É mais familiar para mim, mas eu sou uma mistura de três línguas e de três culturas, portuguesa, angolana e de príncipe. E eu não quero abdicar de nenhuma. Elas construíram-me, sou rico culturalmente e orgulho-me disso. O português é a base porque eu nasci, cresci e estudo cá. Eu não tenho vergonha do que sou. EA20

Diversidade Cultural

A escola portuguesa é constituída por diversas comunidades com culturas próprias que apresentam traços diferenciados. Na maioria dos casos, a pertença a uma cultura reencaminha para uma identidade própria e uma memória coletiva:

Com todas as minhas misturas não tive dificuldades em adaptar-me à cultura portuguesa. EA3.

Culturalmente, acabo por ser mais moçambicano que português porque cá [em Portugal] estive a viver com a minha irmã, mais velha que é moçambicana e em casa era tudo muito de moçambique (comida, música, etc...). Nasci em Moçambique, a minha cultura é mais moçambicana apesar de ser também portuguesa. Como vivo cá há 7 anos já absorvi muito da cultura portuguesa. EA5

Muitos destes jovens afirmam possuir múltiplas pertenças, funcionando o seu “ser” como mediador e como ponto de contacto com essa multiplicidade de influências, vivências, contextos e discursos:

Eu nasci no Brasil, vivi no Japão e agora em Portugal. Tenho várias culturas, a brasileira, japonesa e a portuguesa e sinto-me bem com essas 3 culturas que fazem parte do meu percurso, é muito enriquecedor. Conheço várias culturas, vários países, várias línguas. Gosto da gastronomia do Japão, gosto dos frutos, dos gelados e das praias do Brasil, mas não quero voltar para o Japão nem para o Brasil. Prefiro viver em Portugal porque tenho cá os meus amigos, a minha vida. Vejo o meu futuro em Portugal e se porventura não conseguir ficar em Portugal voltarei para o Brasil apesar de preferir o Japão. EA3

Revelaram ainda representações simbólicas das suas culturas e um posicionamento muito individual na relação que têm com cada uma:

A mudança de país foi muito difícil para mim, entrei em depressão, fechei-me em casa, sem amigos, um sistema escolar completamente diferente, mais difícil, com mais horas de aulas, mais disciplinas e uma variante de português nova que não dominava e não compreendia. Chorei muito [...]. Agora estou bem e gosto de viver cá. Não quero ficar cá, nem regressar para o Brasil. Vejo-me a trabalhar em Inglaterra ou nos EUA. Ao nível das culturas, a portuguesa e a brasileira, já incorporei as duas e vivo bem com as duas. A família é importante para manter a cultura quando se vive num país diferente. EA10

Ao nível cultural existem grandes diferenças entre os dois países [Portugal e Timor Leste] como o clima, as estações do ano, o frio, a gastronomia (nunca tinha comido sopa antes de chegar a Portugal), não tínhamos cantinas nas escolas [...] Aos poucos fui-me habituando a tudo ... já gosto de viver cá, tenho amigos, existe cá uma grande comunidade de estudantes universitários de Timor com que

convivo e também participo no grupo folclórico, canto, danço, participo na difusão da cultura timorense. Não abandonei o meu país apesar de não ter regressado lá há 4 anos. Mantenho uma forte ligação com a cultura de Timor [...]. Quando cheguei cá sofri muito. Cresci muito e mudei muito e agora sou mais feliz porque compreendo as regras de funcionamento da sociedade portuguesa. Sinto-me muito orgulhosa da minha evolução. EA16

No que à pertença cultural diz respeito, estes alunos dizem-se, na sua maioria, de várias culturas. Para muitos destes jovens manter viva a(s) cultura(s) de herança dos familiares é a manifestação do desejo de dar continuidade e desenvolver a identidade cultural e nacional:

Tenho orgulho das minhas raízes, elas são o meu passado, a minha história e quero dar sequência a essa minha história. Nasci em Portugal há 17 anos mas sou de cultura africana. Sinto-me mais Angolano do que São Tomense porque sempre tive mais contacto com a família do meu pai que é angolano, durante as férias. Sinto-me rico em termos culturais e por isso orgulho-me e tento preservar essa riqueza. Identifico-me com cada uma delas. Não me posso esquecer do português que é a base da minha cultura porque nasci e cresci cá mas a africana tem uma grande parte na construção da pessoa que sou. Hoje não me faz confusão. Nem sempre foi fácil para mim gerir todas essas culturas (angolana, São Tomense e portuguesa) mas com o tempo aprendi a incorporar o que há de bom em cada uma, fui adaptando e aprendi a saber quem sou mesmo. Por volta dos 12, 13 anos, tive uma fase de questionamento. Com a idade, cheguei à conclusão que tenho três culturas e que todas elas constituem o meu ser. As três são inerentes ao meu passado. Levo comigo os três bocados. Eu não tenho vergonha das minhas raízes nem das minhas heranças. EA20

Culturalmente, sou mais moçambicano do que Português. Apesar de já ter absorvido muito da cultura portuguesa sinto-me mais de cultura moçambicana. [...]. Vejo-me ir viver para Moçambique, no futuro, porque as coisas são difíceis em Portugal [...]. EA5

Na verdade, se os sujeitos afirmam pertencer a várias culturas, a dimensão intercultural está já presente no universo ontológico do indivíduo, que reconhece, por vezes, as tensões inerentes à heterogeneidade das referências culturais que possui:

Porque apesar de ter crescido em contacto com a cultura portuguesa, sinto que grande parte de mim se sente deslocada com a mesma, e sinto-me muito mais à vontade quando estou em contacto com a cultura do meu país de origem. EA10

As relações que estabelecem com a LH, com a LP e com as outras línguas dos seus repertórios linguísticos

Diversidade linguística

A escola é considerada, em Portugal como noutros contextos, como sendo um dos lugares essenciais para a ‘integração’ dos filhos de imigrantes na sociedade, escolarizados em português.

Para além da língua de escolarização, os alunos têm a aprendizagem de duas/três línguas estrangeiras, sendo elas o inglês, o francês e/ou o espanhol. Os nossos inquiridos são escolarizados em português, lecionado como LM. Os dados evidenciaram ainda que, para 6 destes alunos, a LP (nas diferentes variedades) foi a primeira língua que aprenderam e conviveram com diversos crioulos de base lexical portuguesa. Como todos têm de agir linguisticamente, desenvolvendo competências comunicativas necessárias à sua integração nos diferentes domínios em que se movem (educativo, público, privado), todos eles entendem que a aprendizagem do português, norma portuguesa é crucial.

O posicionamento de muitos destes alunos, em relação à sua variedade de LP é fortemente influenciado pelo seu estatuto mais confidencial, confinada a um uso íntimo na esfera familiar e privada, entre amigos, na comunidade, percebida como língua da sua comunidade, da sua família, dos afetos e das emoções, portanto, minoritária, sem lugar no espaço escolar:

Em casa só falo Português de Moçambique, com uma pronúncia diferente e vocabulário diferente do português de Portugal. E eu tento manter esse Português de Moçambique, é um orgulho para mim e eu faço questão de o manter. Lamento não conhecer os dialetos dos meus pais [...] Eu não aprendi porque na capital fala-se o Português. O contacto que tenho com os dialetos são os meus avós e as pessoas das aldeias [...]. Ao nível da minha aprendizagem em Português, não tive nenhum problema em adaptar-me ao Português da escola aqui em Portugal. O Português de Africana é o mesmo com a exceção da pronúncia. Aqui também existem diferentes pronúncias, Norte, Sul, Madeira e Açores. Eu não tive problemas porque o meu Português é o mesmo. Às vezes, vemos discriminação nas escolas mas isso depende da mentalidade das pessoas [...]. Quando cheguei cá o que mais me chocou foi o ritmo da língua, eu achava que se falava muito rapidamente. O Português de Moçambique é mais lento, mais calmo. Hoje eu sou a fusão de dois Português e eu danço entre o ritmo da música [...]. EA5

Em casa, em Timor só falava Tétum com a família e com os amigos, na escola fala-se uma mistura de Português e Tétum [...] por isso, quando eu vim para cá foi um choque, porque eu percebi que o meu Português não tinha nada a ver com

o Português de Portugal [...] eu tinha muitas dificuldades, eu compreendia mas eu não tinha noção da gramática, eu não falava bem. EA16

Os meus pais falam o dialeto do meu país, eu entendo, mas não falo. Na verdade, cada um dos meus pais tem um dialeto diferente, porque eles são de diferentes ilhas, um de São Tomé e o outro de Príncipe. Eu ouço-os falar com as suas famílias, cada um na sua própria língua. Eu ouço e entendo, mas não falo. Há semelhanças com o Português. Eu falo Português. Em casa falamos Português, mas com uma pronúncia própria. Os meus pais misturam o dialeto com o Português com a pronúncia africana. É a variedade do Português africano na pronúncia. No começo eu carregava muito nos [r] quando falava em Português agora falo Português de Portugal com a pronúncia do Português Europeu [...]. EA19

Todos estes inquiridos afirmam que a LP mudou de estatuto ao longo dos seus percursos mas o que distingue estes alunos dos portugueses é o facto de dominarem outras variantes da LP, uma vez que se confina, às variedades e registos falados em casa. O português exigido na escola é, para muitos, uma língua de acolhimento, totalmente diferente da que é falada no seu país, sendo ele de língua oficial portuguesa.

Competência plurilingue e pluricultural

Os dados, em torno da competência plurilingue destes inquiridos permitiram analisar as quatro dimensões que a constituem (Andrade et al., 2003). Assim, no que se refere à dimensão de gestão dos repertórios linguístico-comunicativos, possibilitou apurar alguns dados sobre os seus repertórios linguísticos, sobre a natureza plural do seu percurso linguístico-comunicativo e como este se foi construindo. Tendo em conta a dimensão socio afetiva, os inquiridos tiveram a possibilidade de refletir sobre as suas motivações, predisposições e atitudes face às línguas do seu repertório. Estes dados permitiram, de igual modo, perceber a dimensão de gestão da interação, que permitiu apurar informações sobre o papel das várias línguas e as competências que possuem em cada uma delas. Relativamente à dimensão da gestão dos repertórios de aprendizagem, estes refletiram sobre os processos de aprendizagem das línguas do seu repertório linguístico. Os resultados revelam que a maioria destes sujeitos contacta com vários universos linguísticos, mas os graus de uso de cada uma das várias línguas em presença variam em função do lugar que lhes é atribuído por cada indivíduo.

Os resultados mostram que os entrevistados se consideram plurilingues e revelaram uma realidade linguística variada e perfis individuais muito heterogêneos.

Estes jovens possuem um capital linguístico diversificado (uma ou duas LH, 2 variedades da LP e duas/três LE) que gerem em função dos contextos e dos

seus interlocutores, e cujos valores são avaliados diferentemente, dependendo desses contextos e dos grupos em que as componentes dessa competência estão ativadas e valorizadas:

A minha irmã não fala crioulo de Cabo Verde, ela é mais jovem [...] A língua Portuguesa é mais formal, eu gosto do CCV apesar de não falar muito, mas porque não há muitas oportunidades para falar aqui [...]. Quando vou a Lisboa ou de férias a Cabo Verde falo mais. [...]. Eu conheço mais línguas, as línguas da escola, a inglesa e a francesa. Eu comunico em Inglês com os meus primos que vivem na Inglaterra e minha avó materna, que vive em França, falo com ela em CCV. Eu não falo com ela em francês. EA12

Os seus repertórios linguísticos são compostos pela língua de escolarização (LP), pela(s) LH (que assume/m grande relevância na comunicação com pais, irmãos e a comunidade de pertença) e por duas/três línguas estrangeiras curriculares (Inglês e/ou Francês e/ou Espanhol).

É raro que eles desenvolvam as mesmas competências em todas as línguas do seu repertório, sendo a competência de compreensão em diferentes línguas a mais desenvolvida e as competências produtivas as que se apresentam, geralmente, num menor estágio de evolução. Serão, assim, realidades dinâmicas que se alteram no tempo e multidimensionais, em termos de graus de proficiência e de opções e contextos de uso.

Numa perspectiva mais individual, os alunos têm consciência dos seus repertórios plurilingues, da mobilização que fazem das línguas, das suas práticas e competências em função dos seus percursos individuais, mas nem sempre lhes reconhecem os mesmos valores:

Considero a minha língua materna (português do Brasil) a mais importante para mim. EA3

O português é a minha língua e a que uso para me expressar e comunicar com as outras pessoas, logo é a que tem mais importância. O francês e o inglês aprendo nas aulas e tenho interesse em saber para num futuro próximo ter mais possibilidades de trabalho, contudo não são tão importantes para mim. EA 20

Os inquiridos têm consciência da diversidade linguística dos seus repertórios em contacto e das várias situações de comunicação e dos interlocutores nelas envolvidos, conforme se observa nos seguintes excertos:

Eu venho do Japão e estou em Portugal há 4 anos. Cheguei com 12 anos. A minha mãe é brasileira. A minha língua materna é o japonês. Agora a língua que eu domino melhor é o Português porque eu vivo em Portugal com a minha mãe. O meu pai ficou no Japão. Quando falo com o meu pai ao telefone, tenho que usar várias línguas,

porque esqueço o Japonês, então eu faço uma mistura de Japonês, Inglês, Francês, Português, Espanhol. Eu uso todas as línguas que eu conheço para comunicar com ele. Eu não posso ter uma conversa em japonês porque eu não pratico com a minha mãe. Com meus avós que vivem no Japão é a mesma coisa, misturo várias línguas. Eu deixei o Japão com 7 anos, fui morar com minha mãe para o Brasil. Neste momento, identifico-me mais com o Português, falo mais Português com minha mãe e com os meus amigos. Em casa, falo Português do Brasil. [...]. Com todas as minhas misturas eu não tive nenhuma dificuldade em adaptar-me a Portugal. EA3

O Português Língua de Herança adquire uma dimensão sócio afetiva, testemunha de uma relação afetiva e identitária positiva, em que são mobilizadas representações culturais favoráveis. Em termos ainda de relações afetivas com a LH, os sentimentos que lhe são atribuídos remetem para prazer, honra e orgulho.

Eu conheço dois dialetos mas não falo. São dialetos da região do meu pai e da minha mãe. Em casa falamos Português. A minha LM é o Português, porque é a língua que domino melhor. Para os meus pais é diferente porque eles cresceram com esses dialetos. Esses dialetos são diferentes e eles não entendem o dialeto do outro. Em Moçambique, há uma média de 40 dialetos diferentes. Por essa razão em casa só falo Português de Moçambique que tem uma pronúncia diferente e vocabulário diferente do português de Portugal. Eu tento manter esse Português de Moçambique, é um orgulho para mim e eu faço questão de o manter. Lamento não conhecer os dialetos dos meus pais [...] Eu não aprendi porque, na capital, fala-se o Português. [...]. EA5

Ao nível da minha aprendizagem em Português, não tive nenhum problema em adaptar-me ao Português da escola aqui em Portugal. O Português de Africana é o mesmo com a exceção da pronúncia. Aqui também existem diferentes pronúncias, Norte, Sul, Madeira e Açores. Eu não tive problemas porque o meu Português é o mesmo. Às vezes, vemos discriminação nas escolas mas isso depende da mentalidade das pessoas [...]. EA5

Com o meu irmão mais novo falo Português, porque ele não domina bem o tétum, mas quando me zango com eles é em tétum que o faço e não em Português [...] A língua que prefiro é o Português, mas continuo a sonhar em Tétum, é a minha língua e a minha cultura. Para mim, é impossível esquecer o Tétum ela faz parte de mim [...]. EA16

As minhas línguas maternas são o Português Africano e os meus dialetos. Adapto a minha língua, a minha pronúncia ao contexto onde estou. O Português Africano é mais criativo, inventamos muitas palavras e fazemos muitas misturas [...]. EA20

Todavia, os alunos inquiridos têm consciência que o conhecimento da LP variedade de Portugal lhes permite ingressar na comunidade portuguesa

(educativa, cultural e social) e a ela pertencer; ajudando-os também a construir a sua identidade individual e, assim, a aceder aos diferentes lugares, às pessoas, aos direitos e às oportunidades que a sociedade lhes oferece:

Tive de mudar a minha atitude em relação à LP [...] sem a ajuda dos professores teria abandonado a escola. [...]. O Português ganhou um novo estatuto, é uma língua que me é mais familiar, porque agora já começo a dominá-la [...]. EA16

Nesse sentido, e partindo do princípio fundamental de que a questão de integração e do sucesso escolar destes alunos passa, entre outros aspetos, pelo desenvolvimento de competências na variante do Português do país de acolhimento, verificou-se que estabelecem com a LP grandes relações de identificação. Confirmam que essa relação se faz em complementaridade com as outras pertenças, em constantes recriações da própria pátria linguística. À luz destes resultados, constata-se que estes alunos crescem e vivem em vários ‘portugueses’, já que desenvolveram a capacidade de integração em diferentes ambientes linguísticos e culturais, mobilizando os recursos que são mais significativos de forma situada e contextualizada. Estes sujeitos são portadores de repertórios plurilingues, constituídos por saberes heterogêneos, desequilibrados e instáveis integrando as diferentes línguas com as quais contactaram, formal ou informalmente. Estes alunos têm, por conseguinte, ativas muitas das línguas dos seus repertórios que gerem, consoante as necessidades comunicativas às quais são confrontados no seu quotidiano.

Principais dificuldades linguísticas manifestadas pelos inquiridos relativamente à proficiência do português exigido nas escolas portuguesas.

As entrevistas realizadas com estes 7 alunos são um exemplo claro daquilo que Cavalli et al. advogam: “Le contexte conversationnel joue un rôle important dans la mise en mots des représentations” (in Moore, 2001, p. 85) sobretudo das representações que possuem relativamente à aprendizagem da LP. Todo o processo de ensino-aprendizagem depende muito das

conceptions que les acteurs sociaux se font d’une langue, de ce que sont ces normes, ses caractéristiques, son statut au regard d’autres langues, influencent largement les procédures qu’ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et en user. (Dabène, 1997)

Os entrevistados são capazes de justificar o nível que possuem e identificar as dificuldades que tiveram ou têm em LP. Revelam uma consciência linguística apurada que segundo Alegre (2000) “consiste na capacidade que os aprendentes

têm de refletir sobre a língua e de verbalizar essa reflexão”. A LP assume-se, para os 7 sujeitos, como língua de escolarização e de acolhimento (como LM ou Língua Segunda). Como têm de agir linguisticamente, desenvolvendo competências comunicativas necessárias à sua integração nos diferentes domínios em que se movem (educativo, público, privado), todos eles entendem que a aprendizagem da LP, exigida nas escolas portuguesas, é crucial. As estratégias de adaptação destes jovens para se ancorarem na escola e na sociedade portuguesa passam pela grande vontade e predisposição para a aprendizagem da LP variante europeia. As aprendizagens exigidas em LP como língua de escolarização constituem um conjunto de conhecimentos que devem possuir para o sucesso escolar, sendo eles (fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos, pragmáticos, sociolinguísticos...) com o intuito de otimizar o seu desempenho em LP.

As maiores dificuldades apresentadas pelos entrevistados são sobretudo de natureza interlinguística, dado que os aspetos citados se realizam de forma diferente no Português Europeu e no Português Língua de Herança (PLH), mas também de natureza intralinguística, tendo em conta as características e especificidades das variedades da LP. Para todos os entrevistados, os laços afetivos e identitários com o PLH (Português do Brasil, de Angola, de Moçambique e de São Tomé e Príncipe, Português de Timor Leste, Crioulo de Cabo Verde e Japonês) são muitos fortes e estão presentes em quase todos os momentos das suas vidas.

As dificuldades mais citadas revelam-se ao nível das competências linguísticas, nomeadamente de natureza Fonética/Fonologia. O aspeto mencionado por EA5 relaciona-se com a dificuldade que este possui em conciliar o ritmo da fala extremamente rápido que atribui a falantes de Português de Portugal com as características fonéticas da variedade do Português dos sujeitos.

Este aspeto encontra-se patente nos enunciados proferidos por EA5 que vive em Portugal há 7 anos:

Quando cheguei a Portugal, com 11 anos, as primeiras diferenças que senti foi o ritmo do português e as palavras diferentes. Lembro-me de ter sentido que o português de Portugal era muito rápido, as pessoas falavam muito rápido e escapava-me muitas palavras, não conseguia entender. O Português de Africana é o mesmo com a exceção da pronúncia. Aqui também existem diferentes pronúncias, Norte, Sul, Madeira e Açores. Em Moçambique, temos um sotaque que é de falar mais pausadamente mais devagar. Hoje sou uma mistura desses dois ‘Português’. Consigo passar de uma para outra. Já sou uma fusão dos dois ‘Português’ e danço entre os dois ao ritmo da música. EA5

Eu falo Português. Em casa falamos Português, mas com uma pronúncia própria. Os meus pais misturam o dialeto com o Português com a pronúncia africana, é a variante do Português africano na pronúncia. No começo eu carregava muito nos [r] quando falava em Português agora falo Português com a pronúncia do Português de Portugal [...]. EA19

No que diz respeito à pronúncia, a norma brasileira é considerada, por EA10 que vive em Portugal há 4 anos, de forma explícita, como uma norma “discriminatória” e nem sempre aceita pelos colegas:

Sou brasileira, falo Português, mas já não tenho a pronúncia do Português do Brasil porque estou cá há 4 anos. [...] Eu não esqueci o Português do Brasil [...] Hoje, sei usar as duas variedades e também consigo adaptar a pronúncia com as pessoas com quem falo. Com os meus amigos eu uso a pronúncia do Português de Portugal, com a minha família e uso a pronúncia do Português do Brasil. Caso contrário a minha família não entende [...] Somos 5 na família e eu sou a única a ter perdido a pronúncia brasileira e a minha mãe não gosta e censura-me, muitas vezes, mas a perda foi intencional [...] No início do 7.º ano sofri de *bullying* por causa da minha pronúncia. Foi por isso que a minha mãe me matriculou num curso de teatro [...] Quis perder o meu sotaque para não ser apontada pelos colegas [...] não foi uma questão de vergonha porque tenho orgulho de ser brasileira, mas eu não queria sentir-me mal [...] Eu não queria que se rissem de mim [...] perder o meu sotaque do Brasil não foi muito difícil [...] Eu sei que os meus colegas não o faziam por maldade, mas no início reagi mal às provocações sobre a forma como eu falava Português [...] é uma forma de discriminação simpática [...] era uma espécie de jogo para eles, mas não para alguém que vem de outro país, que está num país completamente estranho, sem amigos, com outra cultura [...] Hoje, com os colegas já não consigo falar com o sotaque do Brasil porque eles começam a rir [...] então eu mantenho o meu sotaque brasileiro para a minha família, para os amigos brasileiros [...] Eu acho que os brasileiros não são os mais discriminados [...] Eu acho que os angolanos sofrem mais por causa da cor de pele [...]. EA10

Ao nível das competências linguísticas, os entrevistados referem a morfologia, nomeadamente o vocabulário como dificuldade sentida em LP patente nos enunciados de EA10:

No começo, quando eu cheguei a Portugal e fui para a escola, eu não entendia o que os professores diziam. Usavam palavras que não têm o mesmo significado que no Brasil. A minha mãe ajudou-me muito, ela explicou-me muitas coisas [...] a minha mãe falou com os professores para que eles compreendessem as minhas dificuldades. [...]. Eu compreendia o que os portugueses diziam mas não compreendia certas palavras e respondia ao lado porque eu não entendia. EA10

Outra das dificuldades mencionadas pelos alunos situa-se ao nível da escrita:

Eu compreendia o que os portugueses diziam mas não compreendia certas palavras e respondia ao lado porque eu não entendia. Então, no início as minhas notas foram más [...] Os professores não compreendiam o que eu escrevia, eu tinha de lhes explicar o que queria dizer [...] foi difícil [...] No início escrevia com a variante de Português do Brasil. EA10

Na problemática da aquisição das línguas segundas a consciência que cada sujeito tem acerca das suas dificuldades é primordial para desenvolver atitudes positivas face à língua alvo. A proficiência da língua determina o grau de sucesso das aprendizagens bem como da sua integração escolar e social. O excerto da entrevista de EA16, aluna de Timor-Leste, com 18 anos e que vive em Portugal há 4 anos, é revelador das dificuldades que esta teve com o objeto língua e com o próprio processo de aprendizagem:

Para mim foi muito difícil, o meu nível de Português era muito fraco, eu chumbei o ano, várias vezes, por causa da língua. A minha LM é o Tétum e na escola em Díli eu tive Português até ao 7.º ano, mas é um Português básico. Em casa, em Timor só falava Tétum com a família e com os amigos, na escola fala-se uma mistura de Português e Tétum [...] por isso, quando eu vim para cá foi um choque, porque eu percebi que o meu Português não tinha nada a ver com o Português de Portugal [...] eu tinha muitas dificuldades, eu compreendia mas não tinha noção da gramática, eu não falava bem. Bloqueei, repeti os 6.º e 7.º anos e decidi abandonar os meus estudos [...] No início, quando cheguei, eu gostei da escola, mas progressivamente comecei a ter consciência das minhas limitações e não aguentei. [...] Quando cheguei tive aulas de português Língua Não Materna (PLNM) de nível B1. O que me motivou a continuar foi o facto de estar no 7.º ano e de estar com alunos mais novos do que eu, com 13 anos quando eu já tinha 15 e pensei que se eles conseguiam, eu também tinha de conseguir, foi uma espécie de desafio [...] No início falar Português era outro mundo e quando fui confrontada com essa realidade eu não aguentei. Quando deixei Timor para vir para Portugal, nunca imaginei ser tão difícil, a língua, a cultura, as pessoas, era tudo difícil. Na verdade, o ensino do Português nas escolas em Timor é como ensinar Inglês e Francês em Portugal, como língua estrangeira, mas o problema em Timor Leste é que ele é ensinado como LM e como língua obrigatória enquanto a minha LM, o Tétum é opcional [...]. Sem a força da minha comunidade, da minha família e professores eu não teria conseguido. Tive de mudar a minha atitude em relação à LP [...]. Quando cheguei a Portugal só falava Tétum com a minha mãe e os meus irmãos, agora misturo e falo Português e Tétum [...] EA16

No geral, a LP é entendida como um instrumento de comunicação e integração sociocultural e ganha importância para estes alunos porque serve o propósito

de prosseguir estudos e ingressar na vida ativa. Assim, não é de estranhar que atribuam à LP o valor utilitário pelo caráter formativo no que diz respeito às competências da expressão oral e escrita e à construção de conhecimento. Numa perspetiva pragmática, os inquiridos valorizam a LP pelo lugar central e transversal que ocupa no contexto educativo e social. Estes alunos contam com a disciplina de Português e a orientação pedagógica do professor para a aquisição das competências essenciais no domínio da LP.

Conclusão

Analisando as respostas dos alunos à luz do quadro teórico deste estudo e dos seus objetivos, nomeadamente a reflexão sobre as LH, as variedades da LP e as dificuldades sentidas em LP, que poderão afetar o sucesso escolar e a sua plena integração no contexto escolar, importa destacar algumas linhas de reflexão:

- i) os resultados evidenciam a presença, nas escolas do centro de Portugal, de alunos com experiências de várias culturas, com pertenças múltiplas e transitórias, que se redefinem constantemente através da ação, em situações de novas vivências. Com a presença desses alunos, o fenómeno do multilinguismo societal, do plurilinguismo individual e da convivência transcultural, bem como a reflexão acerca dos melhores modos de integrar esses alunos e de ensinar a LP como língua de escolarização fazem sentido e são fulcrais.
- ii) verificou-se que existem múltiplas formas de viver e sentir as LH e a LP nas escolas do centro, nomeadamente por parte daqueles cujo *background* histórico, social, cultural e linguístico é substancialmente diferente do português. Os resultados mostram que a maioria destes sujeitos contacta com vários universos linguísticos, mas os graus de uso de cada uma das variedades da LP em presença variam em função do valor que lhes é atribuído por cada indivíduo. Deixaram, ainda, antever uma importante heterogeneidade de perfis linguísticos e de relações que estes mantem com as diferentes variedades.
- iii) por outro lado, os resultados evidenciam que os entrevistados valorizam a sua variedade de LP/PLH (percecionada(o) como símbolo da origem dos familiares e da identidade). No que diz respeito à variedade europeia da LP, aferimos que é representada enquanto língua de escolarização, sucesso escolar e veicular. A LP nas suas várias aceções é considerada como instrumento da construção e da afirmação da identidade e como instrumento de interação e ação sociais.

- iv) através da análise das representações destes sete alunos, não só conseguimos perceber as suas atitudes relativamente às variedades da LP, à cultura, como também nos é proporcionado o acesso direto ao tipo de conhecimento que estes alunos possuem e as dificuldades sentidas aquando da sua chegada no sistema de ensino português. Importa, ainda, referir que a análise das representações permitiu evidenciar que escola e professores nem sempre rentabilizam as variedades da LP dos alunos no contexto educativo português, e não implementam uma educação mais plural e mais inclusiva. A escola parece não recontextualizar os seus conteúdos e as suas estratégias de ensino, de forma a valorizar a diversidade linguística e cultural desses alunos.

Do nosso ponto de vista, compete às escolas, enquanto espaços promotores do acolhimento, socialização e integração, compreender o tipo de relacionamento que os alunos estabelecem com as variedades da LP, de modo a intervir sobre ele, estimulando-o, melhorando-o e potencializando-o. Compreendemos que não se tratará de uma tarefa exclusiva dos professores de LP (e de PLNM) ou de línguas estrangeiras, mas sabemos também que é sobre estes que, fruto do peso social e económico que se atribui ao desenvolvimento de literacias linguísticas, recai a responsabilidade de valorizar as diferentes línguas e culturas, atribuindo-lhes, para além das funções afetiva e identitária que já demonstram ter, também funções cognitivas, no acesso a novos dados verbais e a novos conteúdos disciplinares. Isto porque, conforme entendemos, todos os professores veiculam saberes linguísticos, sendo cada disciplina o *locus* de aprendizagem de um saber linguístico especializado.

Importa agora repensar atitudes e discursos para conceptualizar formas de intervenção didática mais inclusiva, mais aberta ao plurilinguismo e às variedades da LP, nomeadamente ao nível da formação de professores.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. & Araújo e Sá, M. H. (2010). Era uma vez... A didática de línguas em Portugal: Enredos, actores e cenários de construção do conhecimento. *Cadernos do LALE, Série Reflexões* 3. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alegre, M. T. (2000). *Tradução pedagógica e consciência linguística – a tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro.
- Ançã, M. H. (Ed.). (2007). Aproximações à Língua Portuguesa. *Cadernos do LEIP, Coleção Temas n.º 1* Aveiro: Universidade de Aveiro/CIDTFF, 47-62.

- Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. et al. (2003). Análise e construção da competência plurilingue - alguns percursos didáticos. In A. Neto, J. Nico, J. C. Chouriço, P. Costa, P. Mendes (Orgs.), *Didáticas e metodologias de educação - percursos e desafios* (pp. 489-506). Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo* (19.^a Ed). Lisboa: Edições 70.
- Benson, C. (2004). The importance of mother tongue-based schooling for educational quality. *Education for All Global Monitoring Report 2005*. The Quality Imperative. UNESCO.
- Bertucci, M.-M. & Corblin, C. (Org.). (2007). Enseigner les langues d'origine. *Le Français aujourd'hui*, 158.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2011). *Estado da educação 2011. A qualificação dos portugueses*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em http://www.epatv.pt/v2/dados/phocadownload/anolectivo20112012/estado_da_educacao_2011.pdf
- Cummins, J. (1983). *Heritage language education: A literature review*. Toronto, ON: Ministry of Education.
- Dabène, L. (Dir.) (1989). *Les langues d'origine des populations migrantes: un défi pour l'école française*. LIDIL 2, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et de leur apprentissage. In M. Matthey (Éd.) *Les langues et leurs images* (pp. 19-23). Neuchâtel: IRDP éditeur.
- Faneca, R. M.; Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2016). Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in the Portuguese schools? *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 44-68. <http://dx.doi.org/10.1080/14708477.2015.1113751>
- Faneca, R. M.; Araújo e Sá, M. H. & Melo-Pfeifer, S. (2015). Le rôle des langues d'origine dans la compétence plurilingue des jeunes issus de l'immigration: une étude de cas dans les écoles au Portugal. In *Migrations Société: «Éducation à la diversité et langues immigrées: expériences européennes»*, 162(27), 101-120. Paris: CIEMI.
- Faneca, R. M (2011). *Aprendizagem e representações da língua portuguesa por lusodescendentes* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4306/1/tese.pdf>
- García, O. (2005). Positioning Heritage Languages in the United States. *Hispania*, 89 (4), 601-605.
- García, O. (2014). Educação, Multilinguismo e Translanguaging no século XXI. In M.A. Moreira & K. Zeichner (Org.), *Filhos de um Deus menor*:

- Diversidade linguística e justiça social na formação de professores* (pp. 53-75). Ramada: Edições Pedagogo.
- García, O., Zakharia, Z., & Otcu, B. (2013). *Bilingual Community Education for American Children: Beyond Heritage Languages in a Global City*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Hortas, M. J. (2013). *Educação e Imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*, estudo 50 do Observatório da Imigração. Lisboa: ACIDI.
- INE (2010). *Anuário Estatístico de Portugal 2010*.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Little, D. (2010). *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*. Brussels: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_EN.pdf
- Mateus, M. H., Pereira, D. & Fischer, G. (Orgs.). (2008). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa: ILTEC/Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (2005). *Português língua não materna no currículo nacional. Documento orientador*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2014). *Estatísticas da Educação 2013/2014*. Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Moore, D. (Coord.). (2001). *Les Représentations des langues et de leur apprentissage: références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.
- OECD (2011). *PISA – In Focus 11: How are school systems adapting to increasing numbers of immigrant students?* OECD Publishing. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49264831.pdf>.
- OECD (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed* (Vol. II), PISA, OECD Publishing: Paris.
- Pordata (2015). <http://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>
- SEF/ Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (2014). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Aliso - RIFA*. http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2014.pdf
- Stake, R. (2009). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Valdés, G. (2005, Autumn). Bilingualism, Heritage Language Learners and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? In *The Modern Language Journal*, 89 (3), Special Issue: Methodology, Epistemology and Ethics in Instructed SLA Research, 410-426.
- Yin, R.; Kuo-Zuir & Grassi, D. (2007). *Estudo de caso planejamento e métodos*. trad. Daniel Grassi (3.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.



O narrador de Eça de Queiroz na minissérie de Maria Adelaide Amaral e Luiz Fernando Carvalho

BIANCA DO ROCIO VOGLER

Universidade de Coimbra*

1. Introdução

Ao falar sobre a relação que as adaptações estabelecem entre a literatura e os meios audiovisuais, o professor Hélio Guimarães, no texto “O romance do século XIX na televisão: observações sobre a adaptação de *Os Maias*”, explicita aquelas questões que compreende como primordiais na análise de tal temática, apontando, então, para o fato de que

[...] supõe-se existir uma leitura “correta” e “única” para o texto literário, cabendo ao adaptador descobrir o verdadeiro sentido do texto e transferi-lo para uma nova linguagem e um novo veículo. Essa visão nega a própria natureza do texto literário, que é a possibilidade de suscitar interpretações diversas e ganhar novos sentidos com o passar do tempo e a mudança das circunstâncias. Levada ao limite, a idéia de fidelidade supõe que o programa de TV fiel ao texto literário de alguma forma possa substituí-lo, tomando seu lugar e tornando-o de alguma forma obsoleto, desnecessário, idéia incorporada por quem lê o resumo de um romance ou assiste à telenovela ou minissérie baseada no romance e acredita ter lido o romance. (Guimarães, 2003, pp. 94-95)

Dessa forma, ao abordar o conceito de “fidelidade”, Guimarães contextualiza, então, um equívoco não apenas em se pensar haver uma necessidade de que uma adaptação para cinema ou televisão de um texto literário siga completamente a

* Doutoranda do Programa de Doutoramento em Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de Coimbra, com bolsa do programa de Doutorado Pleno no Exterior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

estrutura da obra que toma por base, mas também em considerar que um texto audiovisual nesses moldes consiga apreender todos os sentidos construídos pela obra literária que adapta e possa, assim, servir como um substituto da mesma.

Portanto, esse é o modo como Hélio Guimarães identifica as especificidades da construção da minissérie *Os Maias*, que, mesmo por meio de uma busca por estabelecer uma determinada relação de “fidelidade” com o texto eciano, leva em consideração os recursos disponíveis no meio audiovisual para compor os sentidos da obra:

Ainda que a adaptação de Maria Adelaide Amaral pince do texto de Eça de Queirós frases e parágrafos inteiros, o recurso é utilizado de maneira econômica, abrindo espaço também para a narração por meio da movimentação das personagens em cena, movimentações de câmera, música, efeitos sonoros, cenários, figurinos, adereços de cena, etc. (Guimarães, 2003, p. 102)

Ponderar, portanto, tais recursos, mostra-se essencial em um projeto de adaptação, pois compreende a distinção entre os meios, o fato de que a literatura constrói os significados do texto a partir da linguagem escrita e as obras de cinema e televisão fazem tal construção por meio, principalmente, das imagens e dos sons.

E é a partir dessas considerações que busco analisar, neste artigo, o modo como é realizada a transposição da personagem Afonso da Maia do romance de Eça de Queiroz para a minissérie de Maria Adelaide Amaral e Luiz Fernando Carvalho, enfocando o aspecto da focalização interna, recurso utilizado pelo escritor português em seus textos para configurar as características psicológicas de suas personagens e que no texto televisivo pode ser visto a partir do uso da narração em *off* em coadunação com os movimentos de câmera, a trilha sonora e as expressões do ator Walmor Chagas, intérprete do patriarca na televisão.

2. O narrador Eciano

Segundo Beatriz Berrini, no texto “Eça de Queirós: palavra e imagem”, “[...] o olhar de Eça de Queirós é a ferramenta mais importante e útil do seu fazer literário, olhar que cria um mundo integral e completo, pois, se por um lado espelha a realidade exterior, por outro sugere a vida interior que lateja sob as aparências” (Berrini, 2001, p. 33).

Dessa forma, o narrador onisciente de Eça, além de estabelecer-se por meio de um caráter bastante opinativo, relatando-nos os fatos através das suas insistentes conjecturas, também vai ao interior de algumas das suas personagens e nos dá a ver determinadas reflexões que elas fazem, quando, então, possibilita a elas

momentos de autoanálise a que o leitor tem acesso, o que resulta no processo de caracterização de tais seres ficcionais.

Com a perspectiva desses recursos utilizados por Eça de Queiroz na composição das suas narrativas, Carlos Reis explica, então, no trabalho “Eça de Queirós e o discurso da história”, que o estilo do escritor português constrói-se a partir de uma oscilação entre diversas tendências, pois ao mesmo tempo que

[...] mantém ativa a necessidade de elaborar descrições do real e dos seus tipos – com interferência mais ou menos visível das doutrinas realista e naturalista –, [...] a ironia e o sentido crítico queirosiano levam com frequência a representações que denunciam as contradições desse real que não raro é objeto de caricatura. (Reis, 1994/1995, p. 108)

Portanto, o que observo no fragmento citado de Reis é que na obra de Eça a objetividade realista acaba sendo permeada tanto pelo recurso ao narrador onisciente intruso e pela observação do interior das personagens quanto pelos aspectos irônico e crítico com que o escritor português compõe os seus textos. Através de tais elementos, os narradores ecianos impõem suas compreensões críticas acerca dos meios sociais que nos relatam, dando-nos a visão de personagens envoltas em suas máscaras e vivendo por meio de uma hipocrisia generalizada.

E tais características serão, de alguma forma, “aperfeiçoadas” pelo escritor português nos seus textos posteriores, sendo adaptadas aos objetivos não apenas estéticos mas também ideológicos que apresenta em cada obra.

Desse modo, é perceptível que n’*Os Maias*, o recurso à focalização interna se mostra mais latente em contraposição ao que ocorria nos dois romances referidos anteriormente. Tal fato se dá por o narrador onisciente eciano começar a voltar-se mais correntemente para os aspectos da subjetividade das personagens, dando a elas uma voz menos sujeita à sua.

Carlos Reis, ao apontar para a diferenciação empreendida pelo escritor português nesse romance com relação às duas obras de maior inspiração realista/naturalista, diz que

[...] nos *Maias* a situação de dependência do enunciado narrativo em relação à perspectiva individual é muito mais efectiva e duradoura do que a que se regista no *Crime do Padre Amaro* e no *Primo Bazílio*. Não são tão frequentes, portanto, essas arbitrárias intromissões do narrador que, porque concretizadas em segmentos em que predomina uma perspectiva inserida na diegese, se revelam mais ousadas do que aquelas que, realizando-se sob os auspícios da omnisciência do narrador, apenas punham em causa uma utópica objectividade de narração. (Reis, 1980, p. 152)

Com efeito, nessa obra, o que se observa é essa independência maior das personagens em relação ao narrador, tanto no aspecto da configuração das suas interioridades, no caso das personagens centrais, quanto na configuração do olhar crítico acerca das suas identidades e ações.

As intromissões feitas por tal narrador no sentido de evidenciar as suas críticas sobre os problemas da sociedade portuguesa são, então, expostas em menor grau, sendo em grande medida delegadas às próprias personagens. Em um texto em que se desenvolvem alguns seres de uma visão crítica bastante forte, são eles próprios que apontam os equívocos em que se encontram a sua sociedade e eles próprios.

Assim, nessa que é por muitos considerada como a sua obra-prima, o escritor português nos conta a história da família Maia também em um movimento metafórico com relação à História de Portugal. Dessa forma, ao tempo que os membros da família são atingidos por conflitos que causam a sua degradação, Eça revela, por meio de tais conflitos, a decadência histórica do seu país, que se afasta cada vez mais das conquistas e dos valores do seu grandioso passado.

E é Afonso da Maia, contendo em si toda a grandeza que Portugal há muito havia perdido, que se estabelece como o maior representante dessa metáfora. Nesse sentido, a morte do patriarca se instaura como a perda definitiva desse passado glorioso que tem a sua aniquilação por aquilo que o presente lhe traz.

Com esse viés, podemos observar a ideia expressa por Carlos Reis, em *História da Literatura Portuguesa: O Realismo e o Naturalismo*, a respeito desse movimento realizado por Eça no sentido de compreender a História de Portugal nos seus textos. Reis afirma, então, que a

[...] lembrança do passado épico é claramente desencadeada pelo presente atrofiante. [...] encarado como um tempo perdido, esse passado surge como imagem em contraste com um presente que se advinha de corrupção e decadência, anunciando um futuro também sombrio. (Reis, 2001, p. 405)

É o próprio Afonso que apresenta, n'*Os Maias*, a maior preocupação sobre o que o presente representa para o futuro, sobre a predominância de visões frágeis e instaladas em valores distorcidos que renegam qualquer expressão de individualidade.

Nesse sentido, Eduardo Lourenço, em *As Saias de Elvira e Outros Ensaios*, aponta para o caráter melancólico presente nos textos de Eça, e que vejo instaurar-se com maior força nessas obras que se voltam para a História de Portugal:

Melancolia, aquilo que nos fica entre os dedos quando o esplendor das coisas reais e visíveis se esconde ou confunde com o diáfano Tempo, sócia do Nada. Foi sempre sobre esse pano de fundo, desse intenso sentimento de fugacidade de todas as coisas e de tudo, suspenso unicamente da irreal magia de salvar, escrevendo esse esplendor do mundo corroído pela Morte, que Eça se viveu e foi vivido. (Lourenço, 2006, p. 44)

Enquanto naqueles dois romances de maior inspiração realista/naturalista, *O crime do padre Amaro* e *O primo Basílio*, a prioridade dada ao narrador onisciente e às suas opiniões, mesmo nos momentos em que se dá o movimento de focalização da interioridade das personagens, é o aspecto que mais se destaca na construção da narrativa, n’*Os Maias* há uma espécie de abdicação da voz desse narrador onisciente em favor da valorização maior da voz e dos pensamentos das próprias personagens.

Tal narrador ainda exerce o poder da sua onisciência no sentido de posicionar-se criticamente com relação a determinadas situações e ações das personagens, mas dá mais espaço para que elas próprias assumam as suas posições críticas acerca das “deficiências” da sua sociedade, assim como deixa que a subjetividade daquelas personagens das quais focaliza a interioridade seja realizada de forma, digamos, mais livre.

Desse modo, nesse romance, somos confrontados com essas personagens que possuem uma independência maior com relação ao narrador. E tal constatação é realizada por Carlos Reis, no trabalho *Estatuto e perspectivas do narrador na ficção de Eça de Queirós*, quando ressalta que

[...] nos *Maias*, a personagem manifesta, relativamente ao narrador, uma independência que no *Primo Basílio* e no *Crime do Padre Amaro* se verificara apenas esporadicamente. [...] O que se verifica nos *Maias* é que se atenua consideravelmente a dependência da personagem relativamente a certos aspectos da sua existência tais como o ambiente social e cultural e a educação, os quais são, nos romances da fase naturalista, aproveitados quase exaustivamente. (Reis, 1980, pp. 125-126)

O estudioso compreende, portanto, como é possível observar nesse fragmento citado, uma diferença essencial na forma como o narrador d’*Os Maias* é construído, e, consequentemente, no modo como caracteriza as personagens do texto, com relação àqueles dois romances em que se vê uma influência maior dos elementos da escola realista/naturalista.

E nesse sentido, Reis aponta, nesse seu trabalho, para a figura de Carlos Eduardo, dizendo que “[...] a subjetividade de Carlos da Maia domina, de maneira quase avassaladora, grande número dos segmentos narrativos que compõem *Os Maias*” (Reis, 1980, p. 127).

Partindo dessa consideração, o que se vê é Carlos Eduardo da Maia apresentando-se enquanto figura central, com a qual o leitor segue a narrativa e a partir da qual somos confrontados com a gama de personagens que o romance possui.

Sem dúvida, a atenção do narrador é muito maior com relação a essa personagem, sendo ele a figura perseguida constantemente pelo olhar desse narrador, tanto a partir do caráter onisciente quanto do recurso à focalização interna, que é o fator que melhor define a figura do neto de D. Afonso ao longo de toda a história.

Compreendendo a existência dessa centralidade de Carlos Eduardo na narrativa, considero, no entanto, ser Afonso da Maia aquela personagem que mais se destaca em contraposição não apenas às demais personagens desse romance, mas com relação, inclusive, à enorme diversidade de personagens criadas por Eça na sua extensa obra.

D. Afonso instaura-se, portanto, como um ser distinto, por meio do qual temos contato com um caráter elevado e heroico que reflete uma imagem do Portugal de outras épocas.

No trabalho *Uma leitura do trágico na minissérie Os Maias: a funcionalidade dos objetos na trama ficcional*, Suely F. V. Flory e Lúcia C. M. de Miranda Moreira apontam para o fato de que “Os antecedentes familiares vão de 1820 a 1875, e o elemento de união, presente em todos os segmentos temporais, centra-se na pessoa de Afonso da Maia” (Flory & Moreira, 2006, p. 48).

Isto é, o patriarca é a personagem que traz em si a representação da força da família e, além disso, de um período em que o país era marcado por uma luta por ideais. Com essa visão, observo que Afonso da Maia configura-se, portanto, como a figura que carrega toda uma grandiosidade, a qual o enreda de forma ainda mais impactante a um fim trágico e que possui grande ligação com a metáfora da História de Portugal, que pode ser observada nesse texto.

Nesse sentido, Cleonice Berardinelli, no trabalho “Que desgraça nascer em Portugal”, afirma que

Em nenhum outro personagem pôs Eça de Queirós tantas virtudes: filho, esposo, pai e avô dedicado, compreensivo, paciente, devotado; amigo afetuoso e solícito; patrão justo e generoso; cidadão exemplar, quando jovem é idealista e revolucionário; quando homem maduro, é ponderado e firme; a velhice o torna um companheiro disputado de todas as idades. Os anos passam, as dores o atingem e ele reage, sem azedume, sem revolta. O velho avô é a presença do passado [...]. A grande figura de Afonso da Maia permanece a figura mais positiva da galeria eciana e simboliza o velho Portugal. (Berardinelli, 2014)

Assim, de acordo com o que a estudiosa pondera no trecho citado, o patriarca se instaura como uma imagem, de certa forma, regeneradora, um indivíduo que

se estabelece acima dos outros, no qual observamos uma independência com relação a toda aquela sociedade que se caracterizava pelas aparências.

E nessa perspectiva, D. Afonso pode ser visto, ainda, de acordo com o que já afirmei anteriormente, como uma figura representativa do passado português, um passado repleto de figuras que se destacavam pela excepcionalidade de caráter e pelos feitos heroicos.

E, partindo da perspectiva de tal personagem como um símbolo dessas épocas de glória, aponto, também, para a percepção de que tais características com que esse passado português se construía, ao serem confrontadas com as de um presente em que se observa a extrema desvalorização das individualidades, acabam por se verem impelidas a um deslocamento.

Nesse sentido, Carlos Reis faz a seguinte consideração acerca da constituição de tal personagem:

Se Afonso da Maia surge inicialmente integrado no seio de uma ruidosa mocidade esperançada nas promessas do Liberalismo, a verdade é que, quase logo de seguida, é bem visível, da parte do narrador, a intenção de fazer notar que Afonso se define sobretudo como um indivíduo salutarmente desinserido do meio em que vive, mesmo quando esse meio parecia adequar-se às suas convicções ideológicas. [...] o narrador lança as bases para a definição de uma personagem cuja existência, na velhice vivida em Lisboa, será sempre marcada pelo isolamento que, atenuado apenas pela companhia de alguns amigos fiéis, leva o velho Afonso a preparar um ambiente suficientemente confortável [...] para dispensar contactos com o exterior. (Reis, 1980, p. 116)

D. Afonso traz, então, essa simbologia de um passado que vê as suas glórias e conquistas cada vez mais distantes e esquecidas. Desse modo, as questões que tal presente impõe a esse passado são fundamentais no sentido de ser estabelecido o isolamento a que Reis faz referência.

Assim, em meio a uma sociedade permeada por indivíduos idênticos, que vivem de aparências e se configuram numa massa amorfa na qual a individualidade é rejeitada e a hipocrisia está impregnada nos comportamentos, o patriarca não encontra um lugar, buscando, portanto, o exílio e fazendo isso inclusive com relação à própria família, a qual carrega muitos dos aspectos por ele criticados.

O patriarca Maia estabelece-se como a personagem trágica por excelência da obra de Eça. E nesse viés, ele apresenta uma estrutura premonitória, com a qual se debate, ao longo de toda a narrativa, pois, mesmo que seja “bombardeado” por esses presságios, hesita em ceder a tais sentimentos por possuir uma constituição extremamente racional.

Assim, n'Os *Maias*, Afonso visualiza, em determinados momentos, a chegada de infortúnios na existência dos seus descendentes, infortúnios esses que, por ele saber serem capazes de degradar toda a sua família, instauram um conflito interior na personagem. Nessa perspectiva, ao se deparar com alguns símbolos, o patriarca premune os acontecimentos terríveis que se abaterão sobre a sua casa ao mesmo tempo que os relaciona com alguns acontecimentos passados, o que o leva a configurar-se por meio desse embate entre o que sente e aquilo em que acredita.

A respeito dessa questão, Carlos Reis faz uma abordagem, no seu livro *Introdução à leitura d'Os Maias*, enfatizando a relevância que as visões de Afonso possuem no desfecho da história, quando essas suas premonições se tornam concretas e levam os observadores da obra ao objetivado efeito catártico:

Se as referências mais ou menos explícitas à força do destino são significativas por configurarem a atmosfera trágica que envolve a intriga, não o são menos os *presságios*. Constituídos por todo o tipo de afirmação ou acontecimento susceptíveis de fazer prever uma fatalidade inevitável, os presságios correspondem afinal àquilo a que, em análise estrutural da narrativa, se chama *indício*: unidades narrativas que, manifestando-se num nível distinto do das funções cardinais e das catálises, nele acabam por se projetar quando os factos prenunciados se concretizam. (Reis, 1984, p. 93)

Nesse sentido, um dos momentos mais característicos desse aspecto premonitório apresentado por D. Afonso é a cena em que o patriarca vê Maria Monforte pela primeira vez. Em tal passagem, ele relaciona a sombrinha escarlate usada pela moça com uma mancha de sangue, sendo que o objeto encobre o filho Pedro da Maia, o que faz com que o patriarca faça uma associação entre a visão que tem da sombrinha naquele dado momento e uma espécie de previsão do futuro de Pedro:

Daí a dias, Afonso da Maia viu enfim Maria Monforte. [...] Maria, abrigada sob uma *sombrinha escarlate*, trazia um vestido cor-de-rosa cuja roda, toda em folhos, quase cobria os joelhos de Pedro sentado ao seu lado: as fitas do seu chapéu, apertadas num grande laço que lhe enchia o peito, eram também cor-de-rosa: e a sua face, grave e pura como um mármore grego, aparecia realmente adorável, iluminada pelos olhos dum azul sombrio, entre aqueles tons rosados. [...] Iam calados, não viram o mirante; e, no caminho verde e fresco, a caleche passou com balanços lentos, sob os ramos que roçavam a *sombrinha de Maria*. [...] Afonso [...] *olhava cabisbaixo aquela sombrinha escarlate que, agora, se inclinava sobre Pedro, quase o escondia, parecia envolvê-lo todo — como uma larga mancha de sangue alastrando a caleche sob o verde triste das ramas*. (Queirós, 2003, pp. 20-21, grifos nossos)

Seu conhecimento a respeito do passado de Maria – o fato de o seu pai, Manuel Monforte, ter sido um assassino, feitor e traficante de escravos – com-põe, também, um fator de enorme preponderância na constituição dessa visão fatídica acerca dos acontecimentos futuros que a moça traria à vida do filho e, em uma instância mais distante daquele momento, dos netos e da família Maia de uma forma geral.

Assim, os presságios que Afonso tem se constroem na junção daquilo que ele sabe acerca do passado e daqueles fatos que pressente a respeito do que esse passado pode representar para o futuro da sua família:

Mas ignorava o nome, a existência sequer dos Monfortes; e as particularidades que os amigos lhe revelaram, aquela facada nos Açores, o chicote de feitor na Virgínia, o brigue *Nova Linda*, toda a sinistra legenda do velho contrariou muito Afonso da Maia. (Queirós, 2003, p. 19)

E o fato de, n'*Os Maias*, Eça passar a utilizar-se do recurso à focalização interna com mais frequência, com o narrador onisciente dando uma liberdade maior às personagens quando realiza tais incursões nas suas subjetividades, influencia na construção de tal caráter agônico de Afonso da Maia, pois deixa evidente essas questões que se desenrolam no interior da personagem e que mesmo em alguns dos conflitos expressos por Carlos Eduardo podem ser observadas.

Com essa perspectiva, vemos que, ao abordar as questões relacionadas aos pontos de vista utilizados nas narrativas ficcionais, Carlos Reis, em sua *Introdução à leitura d'Os Maias*, identifica o seguinte a respeito da utilização desse elemento da focalização interna:

Privilegiando a *focalização interna*, o narrador conta a história de acordo com a capacidade de conhecimento de uma personagem integrada na diegese: é, portanto, *com e como* a personagem que o narrador vê, sente e julga os eventos integrados no universo da ficção; o que, por outras palavras, significa que as leis da subjetividade da personagem, assim como as suas limitações e disponibilidades de acesso aos elementos fundamentais da diegese condicionam a imagem que desta última é constituída. (Reis, 1984, p. 103)

Dessa maneira, ao explorar tal recurso, o escritor português cria um D. Afonso da Maia que desde o início da história é caracterizado na sua perturbação a respeito das visões com as quais se defronta. Nos trechos da narrativa em que o narrador onisciente focaliza interiormente o patriarca para contar os fatos a partir da sua perspectiva, temos contato com esse seu caráter agônico, sua apreensão constante com relação ao futuro e à expectativa de que a qualquer instante os seus presságios tornem-se concretos de alguma forma.

E é assim quando, surpreendido pela chegada de Pedro com o neto nos braços, ao ficar sabendo que a Monforte os havia abandonado e fugido com o italiano, levado consigo a filha, Afonso começa a sentir essa opressão sobre as atitudes que o filho poderia tomar, sentimento que viria a se concretizar com o suicídio de Pedro:

Já inquieto subiu ao quarto do filho; estava tudo escuro, tão úmido e frio, como se a chuva caísse dentro. Um arrepio confrangeu o velho, e quando chamou, a voz de Pedro veio do negro da janela; estava lá, com a vidraça aberta, sentado fora na varanda, voltado para a noite brava, para o sombrio rumor das ramagens, recebendo na face o vento, a água, toda a invernia agreste. (Queirós, 2003, p. 34)

No seu quarto, ao lado da livraria, Afonso não pôde sossegar, numa opressão, uma inquietação que a cada momento o faziam erguer sobre o travesseiro, escutar, agora, no silêncio da casa e do vento que calmara, ressoavam por cima, lentos e contínuos, os passos de Pedro. (Queirós, 2003, p. 36)

Vemos aí o desenrolar dessa angústia da personagem, a inquietação que sente quanto ao que os seus presságios acerca do futuro do filho podem significar naquele momento.

O conflito interno de D. Afonso se dá, então, por essa estrutura premonitória com que o patriarca se vê confrontado se chocar com aquela estrutura racional pela qual ele se orienta e se apoia na educação do neto.

A partir da tragédia que vê ocorrer com o filho, D. Afonso da Maia prende-se à crença de que aqueles fatos poderiam ter sido evitados se Pedro fosse educado de forma diferente, afastado daqueles sentimentalismos e religiosidade aos quais havia sido sempre exposto.

Assim, o patriarca evidencia, em dados momentos da narrativa, essa “aversão” tanto à religião quanto ao romantismo que acredita serem os aspectos responsáveis pela configuração da decadência daquela sociedade portuguesa da sua época. Nesse viés, Afonso, em um debate com Carlos acerca das características do estilo de escrita predominante no país naquele dado período, faz a seguinte afirmação:

É o que eu dizia noutro dia ao Craft, e ele concordava... O português nunca pode ser homem de idéias, por causa da paixão da forma. A sua mania é fazer belas frases, ver-lhes o brilho, sentir-lhes a música. Se for necessário falsear a idéia, deixá-la incompleta, exagerá-la, para a frase ganhar em beleza, o desgraçado não hesita... Vá-se pela água abaixo o pensamento, mas salve-se a bela frase.

– Questão de temperamento – disse Carlos. – Há seres inferiores, para quem a sonoridade de um adjetivo é mais importante que a exatidão de um sistema... Eu sou desses monstros.

– Diabo! então és um retórico... (Queirós, 2003, pp. 174-175)

Como se observa nesse trecho do romance, em determinados momentos, o patriarca é mostrado por meio desses conflitos internos com que se debate, contestando as ideologias que o cercam e considerando uma superioridade daqueles ideais nos quais se baseia.

3. Uma questão de adaptação

Ao observar o que diz Maria Adelaide Amaral, na entrevista ao jornalista Carlos Graieb, para a revista *Veja*, intitulada “Frustrada e feliz”, acerca do objetivo que possuía, ao escrever o roteiro da minissérie, de construir a adaptação o mais próxima possível da obra de Eça de Queiroz, temos a seguinte questão:

Se eu e minha equipe cometemos algum pecado, foi ser extremamente reverentes com a obra de Eça. Nenhuma das alterações é relevante se comparada com a fidelidade com que seguimos a história e seu espírito, e todas se justificam do ponto de vista da dramaturgia. (Graieb, 2001)

E é nesse sentido que os adaptadores colocaram-se em uma posição de busca por aproximação com o texto eciano, contudo realizando as transcodificações necessárias com relação às distinções existentes entre o meio literário e os audiovisuais.

A respeito de tal “espelhamento” no romance de Eça compreendido por Maria Adelaide ao transpor o texto do escritor português para o roteiro da adaptação televisiva, no livro *Uma leitura do trágico na minissérie Os Maias: a funcionalidade dos objetos na trama ficcional*, Suely F. V. Flory e Lúcia C. M. de Miranda Moreira falam o seguinte:

As personagens principais, na minissérie, têm todas as características que as configuram no romance queirosiano, uma vez que a diretora, Maria Adelaide Amaral (grande conhecedora de Eça), e sua equipe foram extremamente fiéis ao texto original na construção das personagens, inserindo, com as devidas adaptações, os próprios diálogos presentes no romance, nas falas dos atores na “tradução” televisiva. (Flory & Moreira, 2006, p. 23)

Vemos, nesse trecho, que as duas estudiosas evidenciam, especialmente, a questão da composição das personagens, a forma como são caracterizadas por meio das referências ao texto de Eça de Queiroz. Assim, compreendo que os autores da minissérie procuraram apreender para a obra de televisão as vozes que essas personagens possuem no romance, já que é nessas vozes que estão contidas com maior preponderância as suas significações.

Com essa perspectiva, vê-se que, propondo-se a captar as suas impressões da obra literária, a roteirista Maria Adelaide Amaral, bem como o diretor Luiz

Fernando Carvalho observam aqueles elementos que os meios audiovisuais apresentam para que consigam alcançar os sentidos que apreendem nessa narrativa eciana.

Assim, de acordo com o que ressaltam Flory e Moreira com relação à importância de se considerar as especificidades narrativas empregadas pelos textos audiovisuais, “Na minissérie é fundamental a leitura dos figurinos, dos espaços, objetos e da trilha sonora, as músicas que definem as personagens criando uma atmosfera que envolve, seduz e ‘fala’ com os telespectadores” (Flory & Moreira, 2006, p. 37).

As duas estudiosas apontam, então, para os fatores envolvidos na relação do texto, e dos códigos de que se utilizam para significar as questões da narrativa, com os leitores e espectadores. Nesse viés, nos meios cinematográficos e televisivos, o que se observa é, ainda, além da mudança de recursos com respeito ao meio literário, uma mudança no modo de recepção, pois são espaços que veiculam o conteúdo visando a apreensão de um coletivo de indivíduos. Dessa forma, as autoras ressaltam os aspectos utilizados por tais meios no sentido de abranger esse caráter de recepção coletiva:

A passagem do código literário, uma relação a dois entre narrador e leitor, para o código televisivo, audiovisual e coletivo, dirigido a uma audiência, e não a um indivíduo de cada vez, realiza-se com jogos de luz e sombra, movimentação das câmeras, condensações de fatos, inclusão e exclusão de personagens, fundo musical e ritmo da ação. (Flory & Moreira, 2006, p. 41)

Ou seja, é através da associação desses diversos elementos apresentados pelos meios audiovisuais para a construção dos significados do texto que serão caracterizadas as mais variadas estruturas da narrativa, em especial as personagens.

Portanto, com a observação de tais questões, Flory e Moreira identificam a intenção das adaptações de passarem um conteúdo de um meio verbal para um meio visual, isto é, transformar as palavras escritas em imagens, em geral sonoras:

[...] a minissérie realiza uma transcodificação, propondo-se a “significar *visualmente* um conjunto de significações verbais”, por meio de signos gestuais transmitidos pelos atores, pelas imagens diversas, construídas através dos cenários, figurinos, maquiagens/caracterizações. A narrativa televisiva configura-se pelo movimento dos atores em cena e das câmeras, pelas variações de plano (foco grande e plano, plano de conjunto), pelos trabalhos de corte e montagem, além do uso do som, com músicas temas, ruídos e diálogos. (Flory & Moreira, 2006, pp. 45-46)

Com tal perspectiva, Fernando Martins Collaço, na dissertação *Luiz Fernando Carvalho e o processo criativo na televisão: a minissérie Capitu e o estilo do*

diretor, comenta a técnica utilizada pelo diretor da obra para a realização de tal transposição do texto literário para um veículo de predominância imagética, ressaltando a intensidade com que Carvalho faz uso desses recursos da imagem no sentido de estabelecer uma proximidade maior com a escrita eciana:

A opção por um olhar cinematográfico sobre a narrativa se tornou a marca da minissérie apostando em panorâmicas e tempos-mortos que incumbem à câmera o papel do relato realista pormenorizado do escritor português, uma iluminação descontínua que prima pelo jogo de contrastes intensos entre luzes e sombras, a ausência da verbosidade característica da televisão, nos planos gerais e abertos, além de uma edição cadenciada e tributária de uma decupagem clássica. (Collaço, 2013, p. 42)

Como Collaço evidencia nesse trecho, Luiz Fernando cria, então, a partir das peculiaridades que esse gênero minissérie lhe possibilita de aproximação da televisão com o cinema e com a literatura, uma conversação das imagens do texto televisivo com a linguagem utilizada por Eça para compor o romance.

Nesse processo, vê-se, então, que essa minissérie possui um grande enfoque na figura das personagens, especialmente daquelas de maior envolvimento na construção do caráter trágico da obra. Entendo, portanto, que tal enfoque se dá pela distinção existente no modo de caracterização no meio literário e nos audiovisuais, sendo que neste o trabalho com a imagem se mostra fundamental nesse movimento, em contraposição à linguagem escrita das obras literárias.

Assim, de acordo com o que defende Tânia Pellegrini no texto “Narrativa verbal e narrativa visual: possíveis aproximações”, são os “contextos demonstrativos”, e não os “contextos verbais”, os primeiros a serem apreendidos pelo apreciador de uma obra narrativa, sejam eles os gestos feitos pelo narrador durante a narração, as ilustrações de um livro ou a vestimenta de uma personagem de cinema. A autora entende, então, que a imagem tem as suas maneiras próprias de interagir com o apreciador, maneiras essas que se distinguem em alto grau daquelas com que as palavras interagem com o espectador/leitor (Pellegrini, 2003).

Com essa perspectiva, temos, também, em *A análise do filme*, Jacques Aumont e Michel Marie identificando a problemática existente nas análises fílmicas, problemática essa que se pauta na personagem e na forma como ela influirá na percepção da narrativa. Partindo daí, Aumont e Marie irão questionar se:

[...] deve-se, na análise de uma narrativa fílmica, estabelecer como critério o saber da personagem, ou o que ela vê? Ambos apresentam dificuldades: de maneira geral o saber de uma personagem define-se menos claramente num filme do que num romance (o filme é sempre mais “behaviourista”: é-lhe mais fácil mostrar comportamentos do que interioridade); quanto ao *ver*, ele varia muito, mesmo

no interior de cada sequência, e elegê-lo como critério da focalização da narrativa conduziria, na maior parte dos casos, a um regime de focalização muito variável (quase a cada plano...). (Aumont & Marie, 2004, p. 97)

Dessa forma, o que os dois teóricos apontam são as possibilidades que se apresentam para o movimento de construção de uma personagem em cinema e televisão: de um lado, está a composição de um caráter mais interior dela, que se pauta na visão da sua subjetividade sendo exposta por meio dos recursos que os meios audiovisuais possibilitam para tanto; de outro lado, a sua criação por meio dos elementos que vê, em que há a priorização do seu olhar sobre as imagens por que perpassa a sua visão.

Portanto, vê-se que a linguagem utilizada pelo meio no qual a narrativa é desenvolvida determina quais unidades significativas são necessárias para realizar a projeção dos contextos objectuais, e, também, por consequência, quais zonas indeterminadas são deixadas para serem preenchidas pelo apreciador da obra, no processo de confecção das imagens mentais que ocorre em sua imaginação. Incide determinadamente, portanto, sobre o modo como a personagem se apresenta ao ouvinte/leitor/espectador e, consequentemente, sobre a maneira com que o leitor interage na animação da personagem e na atualização e concretização de toda a matéria narrada (Pellegrini, 2003). De tal modo, esses seres ficcionais detêm, nas ações que tomam, além de no caráter que possuem e com o qual desenvolvem essas ações, o cerne de qualquer obra de ficção.

4. A construção da interioridade de Afonso da Maia na televisão

Assim, ao compreender tais aspectos referentes à relação entre literatura e cinema/televisão, especialmente no que diz respeito às adaptações, e observá-los em consonância com a observação do processo de transposição do texto de Eça para a televisão, o ponto para o qual me volto é o do exame da forma como é realizada essa transposição do recurso à focalização interna no movimento de composição da personagem Afonso da Maia.

Dessa forma, em primeiro lugar, vejo que, na minissérie, a imagem de Afonso possui um enfoque maior, consequência da existência dessa distinção já evidenciada a respeito da forma como se dá a caracterização e a instauração de significados de uma personagem em literatura e nos meios audiovisuais. Como vimos anteriormente, nos textos literários, esse movimento de construção de personagens é feito por meio da palavra escrita, possibilitando ao escritor que faça um aprofundamento maior nos aspectos mais interiores da personagem. Já em cinema e televisão, tal processo é realizado a partir, principalmente, das

imagens, isto é, de recursos exteriores, fato que acaba por dificultar mais esse aprofundamento interior dos autores nos seus caracteres.

Assim, entende-se que, nas obras audiovisuais, especialmente nas televisivas, a instauração de características psicológicas, de um caráter mais expressionista, nas personagens acaba por depender da recorrência a elementos de algum modo mais físicos, que estejam mais evidenciados exteriormente: como a focalização maior das expressões exteriores do ator e mesmo uma atuação que se valha de elementos mais teatrais, em que os atores utilizem-se dessas expressões exteriores com mais intensidade para demonstrar as emoções que se desenrolam no íntimo das suas personagens.

Além disso, nessa busca por caracterização psicológica dos caracteres, também há a dependência de uma estruturação pautada nos elementos que o cinema e a televisão apresentam para a configuração dos sentidos buscados pela narrativa, como as imagens de objetos importantes para o contexto, a utilização de música e os sons que se insiram na narração, etc.

Nesse sentido, Flory e Moreira apontam para a forma como tais aspectos próprios à composição de narrativas audiovisuais foram utilizados pelos autores da minissérie na constituição das características da obra, no que é possível ver o destaque das questões psicológicas que se desenvolviam no interior dos caracteres principais da trama:

As câmeras demoraram-se focalizando uma única expressão, um pensamento não dito, um efeito psicológico de maior densidade, que de outra maneira seriam imperceptíveis. O cuidado com a edição de cenas para a montagem de cada quadro, de cada momento da história demonstrou uma preocupação rara com a naturalidade das cenas, a sua fluência, mantendo ainda, em certos momentos, marcações de cena teatrais que se encaixavam perfeitamente à narração da tragédia. (Flory & Moreira, 2006, p. 80)

E compreendo que, buscando salientar as características psicológicas da personagem Afonso, os adaptadores se valem de algumas das técnicas literárias utilizadas por Eça juntamente com aquelas técnicas próprias aos meios televisivo e cinematográfico para se erigir tais significações. E uma dessas técnicas apreendidas para a adaptação a partir do texto eciano é a da focalização interna, um dos elementos fundamentais no trabalho de caracterização das personagens de Eça.

Uma das cenas da adaptação televisiva em que nos defrontamos com tal questão da focalização da personagem e da busca por ressaltar os aspectos psicológicos como constituintes da sua caracterização dá-se quando Pedro, tendo sido abandonado pela Monforte, volta ao Ramalhete transtornado.

Em tal cena, vemos a imagem do patriarca a observar o filho em toda a sua angústia e fraqueza, a câmera focalizando as feições do ator Walmor Chagas, enquanto a voz em *off* do narrador (interpretado pelo ator Raul Cortez) nos dá a compreensão dos sentimentos que se apossam do patriarca Maia, constituindo-se por meio dos aspectos da focalização interna.

Apresentando-se, portanto, como um recurso a essa focalização interna da personagem, a voz em *off* faz a seguinte narração no momento em que somos expostos a tal cena: “Afonso viu, num relance, o escândalo, a cidade galhofando, as compaixões, o seu nome na lama. E era aquele filho que, desprezando a sua autoridade, ligando-se a essa criatura, estragara o sangue da raça, cobria agora a sua casa de vexame” (*Os Maias*, 2001, DVD 1, cap. 25).

Uma outra cena da adaptação em que se percebe a utilização de tal recurso dá-se quando Pedro decide levar a Monforte até o Ramalhete para apresentá-la a Afonso. No momento em que o jovem anuncia a moça ao pai, o patriarca reage com fúria, causando a fuga de Maria seguida por Pedro a implorar que não o abandone. Nesse instante, vemos Afonso da Maia olhando com tristeza a fraqueza demonstrada pelo filho que se deixara dominar pela paixão. A imagem enquadra, então, na figura do patriarca a olhar pela janela e exprimindo toda a angústia que sente ao ver a debilidade do filho, enquanto a voz em *off* do narrador nos dá a conhecer os sentimentos que se apossam do patriarca: “Ela o tinha rendido. Vencido. Seu filho Pedro não lhe pertencia mais” (*Os Maias*, 2001, DVD 1, cap. 9).

O que observo, então, nesse movimento realizado pelos autores do texto televisivo, é que, ao voltar-se para a utilização de uma narração além daquela feita pela câmera, há uma espécie de apropriação do texto escrito, já que as palavras que nos chegam por meio da voz de um narrador aparecem como um ponto determinante no processo de composição da estrutura, principalmente psicológica, das personagens.

Nesse sentido, Flory e Moreira apontam para a forma como tal recorrência à voz em *off* do narrador é realizada na construção do texto televisivo:

Os espaços de uma narrativa complexa como foi a da minissérie foram preenchidos pelos desdobramentos do narrador, que ora se expressa em *off*, ora pelos movimentos fluentes, teatrais e até cinematográficos da câmera, ora pela música que se acomodou alquimicamente à história, às personagens, aos ambientes, à tragédia. (Flory & Moreira, 2006, p. 91)

E esse recurso da voz em *off* pode ser visto no decorrer de toda a minissérie em determinadas passagens, sempre em consonância com as imagens das expressões que Walmor vai apresentando para caracterizar a personagem. Assim

o é, portanto, em determinados momentos fundamentais para a constituição do caráter premonitório do patriarca e do seu conflito interno.

Desse modo, na passagem da narrativa em que D. Afonso vê Pedro e Maria Monforte em Sintra, o que, ao contrário do que ocorre no romance, não se configura como a primeira visão que o patriarca possui da moça, tal recurso à focalização interna por meio da voz em *off* do narrador em consonância com as imagens é também utilizado. Em tal cena temos acesso, então, a essas questões que invadem a personagem quando se depara com alguns símbolos que acabam por instaurarem-se como premonitórios.

Assim como nas duas cenas anteriormente explicitadas, na voz do narrador temos as palavras apreendidas do texto eciano sendo conjugadas aos sons, especialmente às músicas, e, principalmente, às imagens, em particular à atuação do ator Walmor Chagas a expressar fisicamente as questões com que a personagem se debate.

Além disso, se destaca, ainda, o trabalho intensivo que o diretor Luiz Fernando Carvalho realiza com respeito à composição das imagens, em uma busca por dar uma maior valorização à caracterização psicológica das personagens principais da história por meio do recurso imagético, o qual se configura como o principal na construção de textos audiovisuais.

Levando em conta tal perspectiva, Flory e Moreira destacam o trabalho do diretor com relação à composição do narrador (ou narradores) do texto televisivo, sendo que é por meio desse recurso que seremos apresentados às personagens e às suas estruturas tanto física quanto psicologicamente:

O narrador da minissérie dividiu o seu papel por diversos elementos: o movimento da câmera, a narração em *off* (realizada de forma ímpar pelo ator Raul Cortez) e uma trilha sonora musical original e selecionada em material já existente. Estes três elementos delinearam a *voz* (narrador onisciente) e o *modo* (ponto de vista) narrativos responsáveis pelo modo como a trajetória trágica da família Maia chegou até os telespectadores. (Flory & Moreira, 2006, p. 78)

Dessa forma, o que as duas estudiosas compreendem nessa sua visão são todos esses aspectos que, ao serem conciliados para que se realize a narração, possibilitam a construção daquelas significações que os autores veem como primordiais para a obra e que, nessa minissérie, foram essenciais para que muitas das características da escrita de Eça fossem transpostas, com as devidas ponderações de elementos utilizados em cada meio, para a obra de televisão.

Nesse viés, ao considerar aquelas distinções existentes entre os meios literário e audiovisuais, Luiz Fernando recorre às possibilidades apresentadas por esses recursos imagéticos e sonoros em consonância com aquela narração em *off* que tanto se aproxima da característica empregada por Eça na construção do romance.

Em tal processo de construção dos narradores a partir desses recursos próprios ao meio audiovisual, é possível observar que Afonso da Maia acaba por ser mais focalizado, aparecendo, então, com mais constância ao longo da narrativa, tanto no que diz respeito à sua imagem quanto à expressão da sua ideologia. Ou seja, a compreensão do diretor acerca da importância que o patriarca possui para a narrativa leva à realização de tais adaptações com relação à forma como a personagem é caracterizada no texto de Eça, já que vê a necessidade de ponderar as distinções existentes entre os meios.

Assim, ao construir a minissérie *Os Maias*, entendo que Luiz Fernando faz confluírem esses contextos diversos para a constituição dos sentidos que a obra televisiva consegue erigir, pautando-se nos aspectos que capta da obra de Eça e construindo a adaptação por meio da visão que possui desses aspectos e das suas experiências artísticas.

E entre tais sentidos captados do romance pelos adaptadores e erigidos por eles na minissérie, é possível compreender o da personagem Afonso como figura central dos fatos trágicos. Por isso, a necessidade de, em um meio composto essencialmente de imagens como é a televisão, haver uma intensificação maior na caracterização do patriarca.

Assim, uma imersão na subjetividade da personagem se mostra essencial na sua caracterização enquanto uma figura trágica, em um intenso conflito interno. E nesse viés, a evidenciação de tal conflito interno caracterizador do patriarca é buscada intensamente, principalmente com a utilização do recurso à voz em *off* do narrador, no que, como ponderado anteriormente, se observa uma recorrência ao elemento da focalização interna com que Eça cria as estruturas psicológicas das suas personagens.

Vê-se Afonso da Maia, então, como a peça central dos acontecimentos trágicos que se desenvolvem no romance e que os autores da adaptação televisiva apreendem em seu movimento de transposição da obra por meio tanto de aspectos buscados no texto literário quanto dos recursos específicos aos meios audiovisuais.

Dessa forma, observando os aspectos empregados para o transporte das significações da obra do formato literário para o televisivo, Bernardes aponta para o modo como a transferência dessa personagem de caráter tão imprescindível para a narrativa é realizada pelos adaptadores da minissérie:

[...] o tratamento que Afonso sofre na adaptação de Maria Adelaide Amaral passa, a nosso ver, pela concatenação de três dimensões distintas, daqui resultando uma personagem que é patriarca indubitável da(s) história(s) – porém, cuja impossibilidade de dominar o percurso dos Maias surge reiterada ao longo da minissérie. Certamente que a impotência de Afonso perante os caminhos trilhados pelo filho

e pelo neto fora já fixada por Eça; simplesmente, a adaptação televisiva exige uma maior materialização dessa impotência, convocando Afonso da Maia mais vezes à cena do que aquelas que poderíamos esperar tendo em conta apenas a leitura do livro. Com efeito, *fazer* este Afonso passa pela execução dos níveis ideológico, simbólico e afectivo, com maior recurso à representação física do mesmo. Não se trata de ser-se fiel à veiculação ideológica de Afonso como o romance a dita, por exemplo (o mesmo sucedendo com os outros dois níveis de que falámos). Trata-se, sim, de fazer confluír esses três patamares de significação para o *ser-se* Afonso da Maia numa circunstância nova. (Bernardes, 2008, pp. 124-125)

Vê-se, portanto, que a personagem D. Afonso da Maia tem a sua imagem mais explorada na minissérie, pois é de imagens que as artes televisiva e cinematográfica se alimentam e é com ela que serão suscitados os significados da obra. Portanto, considero que a recorrência de aparições do patriarca Maia se dá por ser ele o centro da história, uma espécie de “catalisador” de todos os fatos, fator percebido pelos adaptadores e, por isso, buscado por eles por meio dessa ênfase na sua imagem.

Essa perspectiva nos esclarece, então, a importância da personagem para o desenvolvimento da narrativa, pois se posiciona como o centro dos acontecimentos, tanto como herói atuante quanto como percebedor dos fatos que o cercam. É por meio de Afonso que ficamos sabendo do destino trágico a que a família está fadada, sendo ele o indivíduo mais afetado e o que, mesmo “prevendo”, até certo ponto, a consumação do seu fado familiar, tem menos poder para intervir nos acontecimentos trágicos que se desenrolam ao longo da história.

Assim, ao observar a forma como se dá a construção do Afonso televisivo, observo que o processo de transposição de tal personagem da literatura para a televisão se estabelece por meio dos aspectos que os autores da adaptação visualizam na sua constituição e que procuram captar para a obra televisiva, utilizando, para isso, de recursos buscados no texto literário em consonância com aqueles específicos ao meio audiovisual em que desenvolvem o trabalho.

5. Considerações finais

A partir da análise realizada neste artigo, é possível compreender que os adaptadores recorrem a determinados recursos utilizados pelo escritor português na criação dessa personagem no romance, sempre, é claro, levando em conta os aspectos específicos de cada meio, além de empreenderem modificações e adições importantes para a construção de muitas das significações do patriarca Maia.

Ao investir, então, no recurso à voz em *off*, pude observar que os autores da minissérie exploram, além de a focalização interna com que Eça constrói os

conflitos internos das suas personagens, o texto do escritor português e a relação narrador/personagem tão característica dos textos ecianos.

E, ao observar a busca por meios para realizar mudanças e adições com relação ao romance, tive a possibilidade de ver que os adaptadores conseguiram destacar determinados aspectos com que Afonso da Maia se caracteriza e que implicam a instauração de sentidos à narrativa.

Referências bibliográficas

- Aumont, J., Marie, M. (2004). *A análise do filme*. Lisboa: Texto & Grafia.
- Berardinelli, C. Que desgraça nascer em Portugal!. Recuperado de http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/catedra/revista/6Sem_02.html. 23 julho 2014.
- Bernardes, J. D. (2008). Os Maias da TV Globo e a construção da personagem: Afonso da Maia e Maria Eduarda. *Matraga*, 15(23), 122-139. Recuperado de https://www.academia.edu/3277960/OS_MAIAS_DA_TV_GLOBO_E_A_CONSTRU%C3%87%C3%83O_DA_PERSONAGEM_AFONSO_DA_MAI_A_MARIA_EDUARDA.
- Collaço, F. M. (2013). *Luiz Fernando Carvalho e o processo criativo na televisão: a minissérie Capitu e o estilo do diretor* (Dissertação de Mestrado em Artes Visuais). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas.
- Flory, S. F. V., Moreira, L. C. M. M. (2006). *Uma leitura do trágico na minissérie Os Maias: a funcionalidade dos objetos na trama ficcional*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Graieb, C. (2001). Frustrada e feliz. *Veja*, São Paulo. Recuperado de <http://veja.abril.com.br/210301/entrevista.html>>. 18 março 2014.
- Guimarães, H. (2003). O romance do século XIX na televisão: observações sobre a adaptação de *Os Maias*. In T. Pellegrini et al. (Eds.), *Literatura, cinema e televisão* (pp. 93-111). São Paulo: SENAC São Paulo, Instituto Itaú Cultural.
- Lourenço, E. (2006). *As Saias de Elvira e Outros Ensaios*. Lisboa: Gradiva.
- Os Maias* (2001). Adaptação de Maria Adelaide Amaral, João Emanuel Carneiro e Vincent Villari. Direção de Emílio di Biasi e Del Rangel. Direção geral de Luiz Fernando Carvalho. Rede Globo de Televisão. 4 DVDs (940 minutos).
- Pellegrini, T. (2003). Narrativa verbal e narrativa visual: possíveis aproximações. In T. Pellegrini et al. (Eds.), *Literatura, Cinema e Televisão*. São Paulo: Senac São Paulo, Instituto Itaú Cultural.
- Queirós, E. de (2003). *Os Maias* (2.^a ed.). São Paulo: Ateliê Editorial.
- Reis, C. (1994/1995). Eça de Queirós e o discurso da história. *Queirosiana – Estudos sobre Eça de Queirós e sua geração*, 7/8. Tormes: Fundação Eça de Queirós.

- Reis, C. (1980). *Estatuto e perspectivas do narrador na ficção de Eça de Queirós* (2.^a ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Reis, C. (1984). *Introdução à leitura d'Os Maias* (4.^a ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Reis, C. (Ed.). (2001). *História da Literatura Portuguesa: O Realismo e o Naturalismo* (Vol. 5). Lisboa: Alfa.

Apontamentos para a teoria da literatura de viagens

DANIEL CRUZ FERNANDES
Universidade de Coimbra

Esta minha comunicação resulta em parte dos estudos que realizei no meu mestrado, recentemente defendido, cujo título é *Do mar à terra: «Viagem a Portugal», de José Saramago, e o retorno da literatura de viagens*, orientada pelo Professor Doutor Carlos Reis, na Universidade de Coimbra. Nesta pesquisa, procurei levantar um dos possíveis percursos do gênero da literatura de viagens, problematizando os seus limites e a sua continuidade, do ponto de vista estrutural, nos relatos realizados em Portugal a partir do século XIX, ou seja, do mar à terra, num amplo *corpus* que culminaria no livro *Viagem a Portugal* (1981), de Saramago.

Entretanto, para a presente análise, deixarei de lado a discussão específica de determinados textos para me concentrar em questões de caráter teórico-metodológico referentes ao gênero literário das viagens. Sendo assim, veremos algumas das principais abordagens defendidas ao longo dos séculos XX e XXI, os seus matizes conceituais e, de alguma forma, tentarei expor aqui alguns dos principais problemas encontrados pelos estudiosos. Parto, então, de uma pergunta inicial simples: afinal, o que é a literatura de viagens?

Em 1943, Hernâni Cidade (1963) publica um importante livro acerca do assunto intitulado *A literatura portuguesa e a expansão ultramarina*. Em dois volumes, o crítico debate sobre as principais obras literárias que versaram sobre o processo de expansão ultramarina, instaurando como marco *a quo* as crônicas de Zurara (1410-1474), e marco *ad quem* as últimas cartas jesuíticas do período pombalino. Mesmo não deixando de ser valioso instrumento para

os estudos atuais da literatura de viagens, a proposta de Hernâni Cidade hoje é devidamente ponderada. O primeiro ponto a ser considerado é o recorte histórico, posto que, se é a temática da expansão ultramarina a sua referência, por que não avançarmos até ao fim das guerras de libertação em África, já na passada década de 70? Outro ponto importante a ser questionado, indo ao encontro da leitura de Maria Alzira Seixo (1998), é a diferença entre a literatura de viagens e simplesmente a temática da viagem na literatura. Vejamos melhor essa questão.

Difícilmente conseguiríamos pensar em uma classificação genérica embasada somente na temática da viagem, visto ela estar presente em quase qualquer manifestação artística, irrigada por diversas concepções de viagem ao longo da história, desde a passagem vida/ morte da mentalidade judaico-cristã, até a viagem como libertação corpórea da psicodelia hippie, apenas para citarmos alguns exemplos. Todavia, a literatura de viagens não deixa de ser um subgrupo, por assim dizer, da grande temática da viagem, mas é necessário articular o seu devido enquadramento.

Seguindo o raciocínio de diversos teóricos do assunto, o primeiro passo a ser realizado é identificar os inúmeros gêneros textuais componentes da literatura de viagens. Identificam-se assim o que são roteiros, relações, tratados, cartas, guias náuticos, diários de bordo, etc. Um passo seguinte seria o de organizar esse conjunto conforme uma proposta teórico-didática. Nesse sentido, João Rocha Pinto (1989) propôs uma escala pautada pela função narrativo-temporal de um lado, e pela função descritivo-espacial de outro. Dessa forma, um amplo desenho mostraria os textos substancialmente mais “literários”, como uma *História trágico-marítima* (1736) ou as crônicas de Zurara, e no outro extremo do eixo os textos mais referenciais, como um guia náutico ou um diário de bordo, por exemplo. Saliento, entretanto, que a compreensão da subjetividade do discurso descritivo (Buescu, 1990) é fundamental para devolvermos o estatuto de literário de diversas produções artísticas relacionadas à literatura de viagens, questão delicada que desenvolvo com mais espaço em minha dissertação.

Para além de compreender a dinâmica discursiva da literatura de viagens a partir dos gêneros textuais mencionados, podemos reagrupá-los conforme a sua função temática. Essa é a proposta sugerida por alguns teóricos, como João Carlos de Carvalho (2003). O crítico, na esteira de Luis Filipe de Carvalho, sugere uma classificação pautada por cinco tópicos temáticos, sendo eles: viagens relacionadas a transações comerciais, muito em voga no período da expansão ultramarina; viagens relacionadas a peregrinações, remontando a uma antiguidade distante; viagens sobre a temática da expansão propriamente dita, como no caso da *Carta* (1500) de Caminha, objetivada por mostrar a dimensão de uma descoberta; viagens de erudição, caso que se aplicaria, por exemplo, a Garcia de

Orta (1501?-1568), ou a qualquer outro relato inclinado às áreas específicas do saber, como a Botânica ou a Marinharia, lembrando sempre do seu apogeu nas viagens filosóficas do século XVIII. Por fim, o crítico discorre sobre as viagens imaginárias, pluralmente variadas em seu propósito.

Como visto, até aqui procurei sugerir diversas formas para classificar a literatura de viagens, angariando alguns elementos que possibilitem uma compreensão melhor sobre esse gênero. Mas não propriamente respondi à pergunta inicial que era, afinal, o que é a literatura de viagens? Adiantei que dialogar com o tema da viagem não é suficiente para o seu enquadramento e, posteriormente, comentei a respeito de alguns gêneros textuais, como roteiros, relações, diários, que fazem parte do universo compreendido como literatura de viagens. Já agora me permitam ser mais específico quanto a sua natureza textual, sublinhando um traço indissociável da sua estrutura, independentemente do formato no qual o relato se manifesta. Este traço pode ser entendido como um compromisso com a realidade. Com efeito, considerando se tratar, *a priori*, de literatura, a sentença mais apropriada, seguindo a sugestão de Geneviève Champeau (2004), seria a de compreender a intenção de realidade dos textos entendidos como literatura de viagens. Esta intenção respeita determinadas diretrizes vetoriais, ou atitudes de viagens (Reis, 1997), que são localização, descrição de fauna e flora, interação com a população nativa e a sua cultura, o tipo de narrador, etc. E um guia, todo relato de viagens suporta sempre a função de guia, possibilitando ao leitor uma referência, de alguma forma, a uma viagem possivelmente a ser realizada.

Visto isso, devo sublinhar aqui uma das grandes celeumas da teoria da literatura de viagens: a passagem para o que genericamente entendemos como modernidade. Nesta minha comunicação ficou claro que mencionei exemplos atrelados à era da expansão ultramarina portuguesa, ou seja, tratados, relações, diários de bordo, enfim, relatos de experiências majoritariamente extraterritoriais. Um importante estudioso do assunto como Fernando Cristóvão (2002) sugere que, de fato, até mesmo por uma finalidade didática, deveríamos pensar no gênero da literatura de viagens apenas até meados do século XIX porque, segundo ele, o advento do turismo de massas desmancharia os alicerces do que até então havia sido produzido em relação a esse espaço literário. Basta pensarmos na aproximação das distâncias promovidas pela tecnologia (trens, navios poderosos, etc.), tanto do ponto de vista da movimentação-deslocação, quanto da apreensão do distante, e aqui aludimos ao nascimento e à propagação das imagens técnicas, filmes, fotografias. Ou seja, a velha história do navegante trazendo maravilhas das suas jornadas agora eram acessíveis e, assim sendo, não surpreendiam e nem vendiam tanto, eis outro ponto, a guinada editorial e a expectativa dos leitores.

No entanto, pensemos na figura que surge desse contexto: o turista. Em *lato sensu*, visualizamos uma figura planejada, inclinada mais aos confortos do que às aventuras, condicionada, dessa forma, à segurança da realização de uma expectativa organizada. Se, a partir do século XIX, uma nova infraestrutura nos acomoda em uma razoável previsibilidade de viagem, será que a ideia da errância, da exploração, como se entendia anteriormente, ainda preserva alguma razão? De fato, a compreensão dessa diferença é o que assegura a continuidade da personagem viajante, construída agora pela oposição antagônica a um modelo de viagem difundido na era do turismo de massas. Desviar de roteiros sugeridos, arriscar caminhos ausentes em guias, compenetrar na realidade visitada ao invés de meramente registrá-la em um álbum de fotografias como ânsia de domínio pleno sobre as coisas. O viajante, diferentemente do turista, empreende um roteiro intimista, abrangente em pontos de vista e solidificado pelo arsenal cultural proveniente da sua necessidade de compreender o *Outro* com a honestidade superior ao fácil estereótipo.

Entretanto, como já dissemos, a prática turística faz parte da gênese da literatura de viagens. A sociologia do turismo, dando o exemplo de Sérgio Palma Brito (2003), reconhece a prática do turismo como o ato de deslocação motivada por circunstâncias diversas, talvez com origem na própria sedentarização da humanidade. O que é colocado na modernidade é a passividade do viajante que, sobretudo, não é uma regra. Desse modo, pontuar o fim da literatura de viagens após o século XIX teria apenas uma finalidade didática, tendo em vista o vasto *corpus* do gênero, presente ao longo de praticamente toda a história letrada da civilização.

Por outro lado, se reconhecermos a capacidade de perduração no tempo do gênero das viagens, defrontaríamos com o problema de uma heterogeneidade textual inerente ao próprio processo histórico. Contudo, se pensarmos mais uma vez junto a Geneviève Champeau, diferentemente de ser um problema, a heterogeneidade é uma das características basilares da tangencialidade da literatura de viagens. Encerro esta comunicação explicando um pouco mais sobre esse conceito.

A heterogeneidade discursiva sempre foi uma característica dos relatos de viagens. Vejamos, por exemplo, a *Carta* de Caminha, como muitos críticos o identificam. A referência genérica é a carta, com elementos diarísticos. Contudo, a progressão narrativa é desconforme, o início da viagem, com pouca importância ao escrivão, é contada de maneira corrida, salientando alguns pormenores aos moldes de um discurso oralizado. É um simples exemplo. Outro seria a *Crónica da tomada de Ceuta* (1450), de Zurara, e toda a sua influência das novelas de cavalaria, ficcionalizando a referência da realidade. Dando um pequeno salto, aportemos no século XVIII e todos os diários naturalistas, ilustrados em minúcias,

num belíssimo diálogo entre texto e imagem. É o que acontece muitas vezes com os relatos contemporâneos, acompanhados por fotografias. Essa característica intermediática, pluridiscursiva, é o que coloca a literatura de viagens como um gênero fronteiro, como sugere Champeau, ou seja, um texto composto, por excelência, do intercruzamento de discursos e até mesmo mídias.

Da modernidade em diante, o discurso jornalístico, o ensaístico, o autobiográfico e mesmo o pragmatismo do guia de turismo passam a fazer parte da gênese da literatura de viagens, mudando um pouco o eixo dos antigos relatos que, por sua vez, entrecruzavam outros variados gêneros e discursos. Sobretudo, como procurei sublinhar nesta comunicação, podemos dizer que há diversos elementos transtemporais, digamos assim, como a referencialidade e as atitudes de viagens, que possibilitam, de certa forma, agruparmos Pero Vaz de Caminha com a *Viagem a Portugal* de Saramago.

Em suma, o que procurei apresentar foram pistas para podermos entender no que de fato consiste a literatura de viagens, gênero que nos conduz a uma zona de conforto de um imaginário histórico, mas uma zona de conforto líquida, imprecisa. Dentro do que foi dito, deixo para a nossa reflexão se *Os Lusíadas* de Camões, ou mesmo a *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto, enquadram-se absolutamente como literatura de viagens, conforme as balizas anteriormente expostas, ou se são meramente textos inseridos em uma temática de viagem.

Referências bibliográficas

- Brito, S. P. (2003). *Notas sobre a evolução do viajar e a formação do turismo*. Lisboa: Medialivros.
- Buescu, H. C. (1990). *Incidências do olhar: percepção e representação*. Lisboa: Caminho.
- Carvalho, J. C. F. A. (2003). *Ciência e alteridade na literatura de viagens: estudos de processos retóricos e hermenêuticos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Champeau, G. (2004). El relato de viaje, un género fronterizo. *Relatos de viajes contemporâneos por España y Portugal* (pp. 15-31). Madrid: Editorial Verbum.
- Cidade, H. (1963). *A literatura portuguesa e a expansão ultramarina*. Lisboa: Arcádia.
- Cristóvão, F. (2002). Para uma teoria da Literatura de Viagens. *Condicionantes culturais da literatura de viagens: estudos e bibliografias* (pp. 13-52). Lisboa: Almedina e Centro de Literaturas de Expressão Portuguesa da Universidade de Lisboa.
- Pinto, J. R. (1989). *A viagem, memória e espaço*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora. *Revista de História Econômica e Social*, 11-12.

- Reis, C. (1997). Narrativa de viagens. *Dicionário do Romantismo literário português* (pp. 353-356). Lisboa: Caminho.
- Seixo, M. A. (1998). *Poéticas da viagem na literatura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Uma proposta de ensino das *Viagens na Minha Terra*

ROBERTO LOUREIRO
Universidade de Coimbra/CAPEs

Viagens na Minha Terra não é um livro fácil, sobretudo para ser lido por adolescentes: uma introdução difícil para o leitor de hoje; uma narrativa com nuances complexas, ainda que passados cerca de 170 anos da sua publicação; um texto extremamente crítico em que Garrett analisa a política, a literatura e os temas mais urgentes do seu tempo; uma série de referências obscuras para o jovem leitor; e uma novela romântica no meio de um texto estabelecido na chamada Literatura de viagem. Em tempos de crise das humanidades (tempos que duram mais do que gostaríamos), como atrair o leitor adolescente, e português, para esta leitura complicada, mas essencial?

Primeiro penso que é preciso discutir as razões para a essencialidade deste texto. As *Viagens* é um texto fundamental da literatura portuguesa pelo testemunho de um tempo e de uma maneira de pensar o mundo, não só do seu autor, mas também dos seus contemporâneos. Toda época tem a sua importância, mas o século XIX é dos períodos mais intensos da história de Portugal e que ajuda em muito a compreender muito do que ocorreu nas décadas seguintes.

O Professor Carlos Cunha, no artigo “O nacionalismo do cânone literário português em contexto escolar: entre o ético e o estético”, lembra as palavras de Teófilo Braga:

Não basta analisar litterariamente a obra de Garrett, para reconhecer que n’ella começa uma epoca nova da Litteratura portugueza. [...] Pela revivescencia das tradições, á medida que se inspirava d’ellas, é que Garrett, se vae elevando á

individualidade suprema, em que nos Poemas históricos acorda um passado de glória, no Theatro ensina o modo de formar uma opinião pública, e no Lyrismo imprime o cunho da sentimentalidade amorosa do povo português. O homem, a sociedade e a arte são inseparáveis neste estudo sobre a renovação da Litteratura portugueza moderna [...]. Garrett apparecerá mais do que um poeta, um orador, um politico, um prosador, um dramaturgo, um pedagogista, um erudito, é mais - é uma nacionalidade que resuscita. E enquanto a sua obra fôr lida, esse sentimento da nacionalidade não se apagará facilmente, apesar dos atropellos que contra ella exercem os poderes empiricos. (Cunha, 2002-2005)

Nesse sentido, estudar Garrett é conhecer o escritor e o estadista e um homem que exerceu um papel fundamental na política e cultura portuguesas, ainda que a opinião acima seja da virada do século XIX para o século XX.

Não se trata de defender uma volta ao ensino da literatura no tempo de Teófilo Braga, mas de assistir o aluno a uma situação bastante longínqua como complemento ao ensino da História. Afinal, como nos lembra Cunha, “o carácter nacional de uma obra podia suprir a carência da dimensão literária, mas não o contrário” (Cunha, 2002-2005).

Assim, eu proponho nesse trabalho que os alunos portugueses conheçam mais o homem português oitocentista do que a obra, mais a história do que o virtuosismo de Garrett como artista, pois aqui pensamos o ensino de *Viagens na Minha Terra* na escola secundária, e não na universidade, onde os interessados nas Letras poderão estudar profundamente as nuances teóricas que envolvem a narrativa e o estilo garrettianos. Ou seja, retirar uma boa lição do passado para ser aplicada nos nossos dias. Mas como todos sabemos, hoje as humanidades estão em viés de baixa e convém discutir esse ponto antes de passarmos à proposta principal deste trabalho.

José Augusto Cardoso Bernardes e Rui Afonso Mateus dedicam um capítulo do livro *Literatura e ensino do português* aos fundamentos e à natureza da crise das humanidades e um dos pontos realçados é o desânimo, pois os professores, como agentes literários, lutam constantemente contra a depreciação da literatura por uma cobrança da sociedade sobre a serventia desse campo. Os autores sublinham que esse problema não é exclusivo a Portugal e relacionam três títulos de ensaios publicados em França: “A morte da literatura”, “O fim da literatura” e “A literatura em perigo”.

Portanto, o problema, que não é recente, ganhou força nos últimos anos pelo pragmatismo da sociedade contemporânea, que valoriza o palpável e o visível e se a sociedade não valoriza a literatura, a escola acaba por adotar um comportamento semelhante, sobretudo pela preferência dada ao domínio da língua. Bernardes e Mateus apontam os linguistas como corresponsáveis por

esta situação (sem qualquer vestígio de rancor), por serem “menos sensíveis à complexidade do facto literário, no pressuposto (confessado ou inconfessado) de que a literatura é apenas um dos muitos tipos de discurso verbal” (Bernardes & Mateus, 2013).

Se a sociedade preza as matérias mais imediatistas, a literatura fica pelo caminho, pois os “resultados” são apresentados a longo prazo e não são detectados a olhos vistos, daí o desânimo alertado pelos autores. Ocorre que a literatura, e particularmente livros como *Viagens na minha terra*, é um património cultural do povo português e esse livro tem muito a ensinar, pois nas suas páginas encontramos cultura, valores, história e um forte sentimento nacional. Por isso, Bernardes e Mateus afirmam que

se a literatura não for cultivada na escola de forma sensata e eficaz, a sua implantação na sociedade tenderá a desvanecer-se: em primeiro lugar, como atividade viva e, logo depois, como base patrimonial e identitária. Este juízo encontra fundamento em dois motivos: é necessário, em primeiro lugar, não esquecer que a escola dignifica as práticas de leitura, conferindo-lhes importância social e cívica; em segundo lugar, importa reconhecer que os tempos de escola (que são tempos de infância e adolescência) correspondem à fixação de hábitos e de gostos, abrindo caminhos que perduram pela vida fora, em condições irrepetíveis. (Bernardes & Mateus, 2013)

Para além disso, os autores reforçam um carácter fundamental que faz todo sentido no que diz respeito ao ensino das *Viagens*:

a literatura não pode ser reduzida a um facto de língua comparável a outros e, nessa medida, requer uma atitude interpretativa que tenha em conta os muitos códigos que a integram, envolvendo aspetos histórico-culturais, retóricos e simbólicos. (Bernardes & Mateus, 2013)

A obra em questão está repleta de situações como as descritas acima e pode ser um texto que contribua profundamente para a formação do estudante por tudo que está nas suas páginas. Romance que faz parte do cânone literário português, *Viagens na minha terra* tem muito a ensinar aos alunos do ensino secundário e pode dar um importante contributo na formação dos jovens.

Para isso é necessário uma abordagem especial porque por um lado a parte histórica pode ser extremamente aborrecida; a de literatura de viagens, incompreensível; por fim, a novela da casa do Vale de Santarém tem nuances muito particulares do fazer literário que não vão dizer muito ao estudante que não tem qualquer inclinação para as humanidades. Portanto, é preciso cuidado e

sensibilidade para atrair os estudantes para este texto tão fundamental quanto aliciante e um passo importante diz respeito às fontes que auxiliam o professor.

Dois textos me parecem fundamentais como guias de leitura das *Viagens: Introdução à Leitura das Viagens na Minha Terra*, do Professor Carlos Reis, e o artigo “*Viagens na minha terra – um livro ímpar*”, de autoria da Professora Ofélia Paiva Monteiro, publicado no Brasil pela EdUERJ.

São textos bastante didáticos e elucidativos sobre a obra em questão, escritos por dois grandes especialistas na literatura oitocentista com uma leitura fluente que aprofunda as principais matérias contidas no romance. Assim, esses textos apresentam bons rumos para os professores fundamentarem as suas aulas e que podem inclusive inspirá-los para um plano de aula de acordo com a faixa etária dos alunos. Vamos a eles!

O artigo da Professora Ofélia começa situando, em poucas linhas, Garrett entre seus contemporâneos, como Herculano, Castilho e Mendes Leal. A seguir conta “A ‘pequena história’ de *Viagens na minha terra*”. Nesse tópico, ela explica detalhadamente o que motivou a viagem de Garrett e a repercussão da viagem na ditadura cabralista e a agitada vida política portuguesa de então. O ponto seguinte (“Por detrás das *Viagens*: a maturidade irônica de Garrett e o tempo português circunstante”) versa exclusivamente sobre o autor. Fala da vida, das obras, dos amores, da atividade política e intelectual.

Essas duas partes devem ser transmitidas ao aluno para entender quem foi o homem, o cidadão Almeida Garrett. Através delas o estudante saberá que ele criou o teatro D. Maria II, o Conservatório Geral de Arte Dramática e as razões que motivaram essas iniciativas. Situar Garrett aos olhos do estudante de hoje é importante como um diálogo possível entre o Portugal do século XIX e o do século XXI.

Caio Gagliardi, no artigo “O ensino da literatura clássica portuguesa à luz do seu diálogo com a modernidade”, defende o diálogo como fator preponderante entre autor e leitor:

O ensino da literatura é, ou deveria ser, a proposição de um diálogo. Se o *grão da voz* de um texto apenas germina quando este é efetivamente colocado em situação hermenêutica, ou seja, quando é incluído no *ato de leitura*, não é razoável que se pense apenas um protagonista, mas em dois ou mais atuantes – o texto e seu(s) leitor(es). O aluno, leitor assistido, uma vez consciente dessa liberdade, dá um passo decisivo para abandonar a postura dócil e a espera de conteúdos mensuráveis, assumindo uma posição mais interpelativa, naturalmente incômoda, rumo ao processo de (auto)construção de um sujeito crítico e criativo. (Gagliardi, 2013)

Gagliardi não trata das *Viagens*, nem do contexto histórico, mas essa passagem encaixa perfeitamente na proposta deste trabalho, pois a “leitura assistida” é fundamental no ensino da literatura, e no caso das *Viagens* é importante para ajudar o aluno a entender a visão de mundo de Garrett, as lutas liberais e o rumo que a política portuguesa tomou, e que motivou as críticas feitas pelo autor.

Mais: se compararmos as fornadas de barões com a política atual, o jovem em formação perceberá que pouca coisa mudou em termos de política partidária, e os exemplos são fartos e conhecidos (importante frisar que a abordagem deve ser apartidária). Não quero com isso dizer que é exatamente a mesma situação, mas creio que é importante mostrar as semelhanças adaptadas à nossa realidade. Esta proposição mostra ao leitor/estudante que o distante século XIX está mais próximo do que ele pensa e o texto da Professora Ofélia tem muito a contribuir como linha de leitura para o professor adotar em sala de aula.

Acredito que o diálogo entre estas duas épocas será especialmente benéfico para os estudantes, pois os valores defendidos por Garrett (e aqui entramos em outro campo) são atuais e vão ajudar os leitores a compreender um pouco mais as duas épocas. Nesse sentido, volto ao estudo dos Professores Cardoso Bernardes e Rui Mateus, que defendem a necessidade de reforçar os contextos como forma de revitalização da literatura e de “veículo de acesso a um universo cultural diferente” (Bernardes & Mateus, 2013).

Esse acesso permitirá ao aluno “entrar” no fascinante mundo da literatura como se fosse uma máquina do tempo capaz de conduzir o leitor a outras eras e creio ser esse um movimento aliciante, pois além da aproximação de uma época diferente, o jovem leitor vai conhecer as ideias do autor, e Garrett foi um homem repleto delas e encontramos muitas delas nas páginas das *Viagens*.

Carlos Reis realça essa questão ao lembrar que Garret faz nesse romance uma “reconhecida interacção estabelecida entre Literatura e Sociedade” (Reis, 2001). Creio que não cabe nesse momento da vida escolar apontar ao leitor do ensino secundário as críticas ao modelo romântico apontado por Garrett na célebre receita de como criar personagens nos romances de então. O leitor em foco não será, em princípio, um estudante de Letras e, se for, terá tempo suficiente para estudar essas questões nas salas de aula da Universidade.

Portanto, pensando no aluno sem adivinhar a carreira que será escolhida por ele no futuro, será importante que ele conheça o famoso passo do capítulo XIII das *Viagens*: “O barão é pois usurariamente revolucionário, e revolucionariamente usurário” (Garrett, 2010). Este trecho carrega em si uma forte carga de ironia, espírito crítico e inventivo e até alguma comicidade. Não creio que tudo seja perceptível para pessoas tão jovens, mas a mensagem está lá, é visível e pode, novamente no terreno dos valores, apresentar pela literatura valores

fundamentais como fidelidade aos princípios, o que pode levar a uma intensa e profícua discussão.

Continuando na seara ideológica tendo como bússola o livro do Professor Carlos Reis. Diz ele que “o discurso das Viagens revela uma propensão insistente para formular juízos de teor ideológico, normalmente disseminados ao longo das frequentes e extensas digressões que o narrador elabora” (Reis, 2001). Ao preparar um roteiro de leitura, o professor vai apontar passagens em que essas ideias estão mais presentes e essa fórmula, creio, vai incutir curiosidade no aluno, afinal uma parte do trabalho será feita em casa, e novamente pedimos socorro a Carlos Reis.

Ele lista alguns tópicos bastante interessantes como *Idealismo / Materialismo* e *Natureza / Sociedade*. No primeiro tópico temos a questão do Quixote e de Sancho Pança, o que remete o leitor a outra obra-prima da literatura universal. O que é o idealismo? E o materialismo? Porque Quixote é todo ideal, enquanto Sancho matéria? Onde estão estabelecidos os personagens Carlos, Joaninha e Frei Dinis? Porque o barão é Sancho e o frade, Quixote? São questões que o texto responde e a partir das linhas de leitura traçadas pelo professor, os alunos vão fazer um interessante exercício investigativo.

O mesmo ocorre no tópico seguinte e deve-se destacar o que vem a ser o Adão social e toda filosofia de Rousseau que está presente nessas páginas e com isso, deixamos o contexto histórico para trás e entramos na novela da Casa do Vale, na feliz denominação de Ofélia Paiva Monteiro.

A contextualização histórica ajuda a perceber o Portugal do século XIX pela aproximação com o que vive o País hoje, guardadas as distâncias de época e situacional. Agora estamos no campo das ideias e essa parte vai fazer sentido quando o professor voltar à vida de Garrett, educado pelo tio bispo e filho do Iluminismo. Portanto, o ensino das *Viagens* ganha uma dinâmica interessante pelo movimento de ida e volta aos conceitos apresentados ao longo das aulas. Esse movimento terá a função de reforço do conteúdo aplicado, pois os estudantes estarão sempre acompanhando essa viagem entre vida do autor, situação política de então, a literatura produzida e as ideias defendidas por Almeida Garrett.

Cristina Mello, em sua tese de doutoramento por esta universidade, destaca a dificuldade de aprendizagem dos alunos:

Para além da falta de empenho e desinteresse nas atividades de leitura, os alunos não integram em estruturas cognitivas já formadas os conhecimentos adquiridos, também por não conhecerem estratégias e técnicas do processo de uma leitura activa, isto é, de uma leitura em que o sujeito realiza operações de interpretação. (Mello, 1998)

A observação acima diz respeito à questão dos gêneros, mas é perfeitamente aplicável, na minha forma de ver, à situação proposta, pois esses recuos ao que

foi previamente explicado pelo professor auxiliam na fixação dos conteúdos. Fixação como aprendizagem, e não como memorização pura e simples que desaparece quando não é mais necessária.

Retorno ao texto de Garrett: ao deixar o Vale de Santarém, Carlos vai para Inglaterra e deixa-se corromper pela vida mundana. Joaquina, que permanece no vale edênico, continua pura de sentimentos e fiel a si própria e aos seus valores. A Inglaterra é o mundo, o vale, o paraíso incorrupto e aqui, os estudantes vão acrescentar a filosofia de Rousseau ao seu cabedal de conhecimentos pela via da literatura, campo de estudo que “materializa” conceitos que muitas vezes soam vagos para os adolescentes.

Viagens na minha terra é uma obra que acrescenta muitos conhecimentos sob várias formas para o estudante, quer ele seja no futuro médico, pedreiro ou professor de literatura e merece que seja feito um esforço para transmiti-la de maneira mais digerível e que contorne a mentalidade utilitária que vivemos nos nossos dias.

A minha experiência no ensino da literatura é no campo universitário. Lá encontro alunos com, supostamente, maior interesse na literatura em particular, e nas humanidades de maneira geral. Só que as dificuldades da imensa maioria são grandes e atribuo este problema à má qualidade das aulas de literatura que eles tiveram nos liceus.

O problema é agravado pelo fato de que a maioria pretende exercer o magistério e já deparei com estudantes de fim de curso que não eram capazes de interpretar um poema, perceber a ironia em um trecho de um conto e fazer correlações entre obras da maneira mais simplória.

Eu mesmo costumo dizer que tenho amor pela literatura apesar das aulas de literatura que eu tive. Antes culpava exclusivamente os professores, pois não entendia a dinâmica escolar, mas sei também que muitos poderiam arriscar um pouco mais em favor do aluno. Deixar de solidificar a noção dos verbos intransitivos pela leitura de um poema, por exemplo.

Quando eu estava na escola tinha que ler quatro romances por ano (nada de poesia). Lia-os sozinho e a prova de interpretação de texto era aterrorizante. Quando comecei a estudar literatura na UERJ, já adulto, me surpreendi quando o Professor Sérgio Nazar abriu *Os Maias* na primeira página e começou a ler. Explicou, entre outras passagens, a mensagem que havia nas entrelinhas da afirmação do narrador queiroziano de que D. Afonso era “mais velho do que o século”. Pensei: “porque meus professores não faziam assim na escola”? Certamente a minha enciclopédia literária seria muito maior. Certamente a minha compreensão do mundo seria melhor.

O Professor Telmo Verdelho faz uma defesa apaixonada das humanidades no texto “A língua e a literatura: reflexões para uma pedagogia coalescente”:

É certo que as humanidades são a instância do discurso e da transformação social. São a voz da insatisfação e da procura da liberdade, em contraste com as ciências exatas e laboratoriais que são enciclopédicas, servem um mundo planificado, e presumem o todo e o exaustivo. Na realidade, o mundo é sempre maior e o caminho do humano é o da criatividade do espírito, para um futuro sem limites. Quem tem medo do futuro e o quer aprisionar, porque ameaça de não sermos nós, não compreende a importância da literatura e das humanidades. A literatura liberta o futuro, inventa o imprevisível e inscreve-se no transcendente *monumentum aere perennius*. (Verdelho, 2013)

A proposta escrita nas páginas anteriores tem o objetivo de tornar atraente um texto comumente considerado chato pelos leigos e pelos estudantes. Atraente pela riqueza da prosa e da poesia de Garrett (que menina não suspira quando ouve o poema em prosa sobre os olhos verdes de Joanhinha?); atraente pela contextualização histórica que ajuda a solidificar o conhecimento de um importante período da vida portuguesa; atraente pelos conceitos filosóficos contidos no romance; atraentes por um homem que pensava pela sua própria cabeça, que amadureceu e de jovem “incendiário” (um exagero, reconheço) tornou-se um homem consciente das dificuldades de mudar uma sociedade e passou a lutar pelo que era possível e se, abdicar das suas convicções.

Carla Ferreira argumenta que a literatura é uma oportunidade de crescimento para o leitor: “O livro ocupa hoje um lugar central na vida escolar e surge como pretexto para um conjunto considerável de atividades dinâmicas, representando-o como objetivo de fruição e como fonte de conhecimento em construção” (Ferreira, 2012).

Acima lamentei as aulas de literatura que frequentei no período escolar e reconheço que eram bem melhores do que as atuais, mas também admito que provavelmente o sistema não permitisse uma maior quantidade de aulas e que meus professores sentiam-se atados. Carla Ferreira defende que o professor “precisa de uma maior autonomia e também um acrescido esforço, pois é necessário criar um conjunto de materiais didáticos de suporte à interpretação literária” (Ferreira, 2012).

O ensino da literatura precisa de maior espaço, pois é pelas obras literárias que conhecemos mundos outros, possíveis. *Viagens na minha terra* é um exemplo disso e é necessário pensar uma abordagem que o torne acessível por tudo que ele representa na literatura portuguesa.

Adotar o discurso de que não há tempo suficiente porque o programa não permite é usar o argumento exaustivamente repetido em Nuremberg: “estava cumprindo ordens”. Professores devem ser, por obrigação, seres pensantes e dotarem seus alunos da mesma qualidade. Pelo menos realizar um esforço maior,

porque é certo que alguns não têm qualquer interesse em pensar por si próprios e merecem ter suas vontades respeitadas. Mas para isso é preciso oferecer primeiro e se o conviva recusar, paciência, mas aquele que aceitar sentir-se-á regaladamente compensado no futuro, não importando a carreira escolhida.

Referências bibliográficas

- Bernardes, J. C. & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e ensino do português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Cagliardi, C. (2013). O ensino da literatura clássica portuguesa à luz do seu diálogo com a modernidade. In A. M. Machado & C. Mello (Eds.), *Revista de Estudos Literários*. Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa.
- Cunha, C. (2002-2005). O nacionalismo do cânone literário português em contexto escolar: entre o ético e o estético. *Ave Azul – Revista de Arte e Crítica de Viseu*. Série Verão, 25-53.
- Ferreira, C. (2012). *Ensino das literaturas de língua portuguesa: percursos de leitura da narrativa*. Lisboa: CLEPUL.
- Garrett A. (2010). *Viagens na minha terra*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Gusmão, M. (2002). O Cânone no Ensino do Português. In L. Capucho (Ed.), *Conferência Internacional Sobre o Ensino do Português*.
- Mello, C. (1998). *O ensino da literatura e a problemática dos géneros literários*. Coimbra: Almedina.
- Monteiro, O. P. (2010). *Estudos garrettianos*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Reis, C. (2001). *Introdução à leitura das Viagens na Minha Terra*. Coimbra: Almedina.
- Verdelho, T. (2013). A língua e a literatura: reflexões para uma pedagogia coalescente. In A. M. Machado & C. Mello (Eds.), *Revista de Estudos Literários*. Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa, 13-53.

Notas de um bestiário simbolista: inovação e tradição na representação animal

BRUNO ANSEMI MATANGRANO

Universidade de São Paulo (USP) – Bolsista do CNPq

Da representação animal

Do mundo os naturais, zoológicos museus
Despejem para fora as pavorosas massas,
Para virem reunir-se aos tábidos judeus,
Irromper e seguir e desfilar nas praças.
Que a cada mata, a entranha, o seio virgem se abra
Jorrando tigres, leões, panteras do seu centro
E na dança infernal, estrupida, macabra,
Siga a *marche aux flambeaux* pelo universo a dentro.
(Cruz e Sousa, *Marche aux Flambeaux*)

Desde a Antiguidade, os animais estão bastante presentes na Literatura, seja em fábulas, nas quais são personagens que representam seres humanos no intuito de ensinar uma moral ao leitor, seja como imagens, alegorias ou símbolos utilizados para ilustrar ou evocar uma característica através de metáfora, comparação ou metonímia na poesia épica, lírica, dramática ou até mesmo nos diálogos platônicos.

Na poesia lírica grega arcaica, já era possível verificar todas essas formas de imagens de animais, sobretudo associadas à religião e aos mitos gregos. Em seu livro *Um Bestiário Arcaico*, Paula Correa demonstra como Arquíloco, em particular, as utilizava recorrentemente em seus poemas e fábulas (2010). Alguns séculos depois, Esopo (620-560 a. C.) explora este último gênero, dando-lhe a forma pela qual é conhecido até hoje. Suas narrativas, como se sabe, giram sempre em torno de personagens animais.

Do ponto de vista científico, mas aproximando-se da noção futura de Bestiário, o primeiro livro de que se tem notícia a ter listado animais de maneira sistemática foi *A História dos Animais*, de Aristóteles (384-322 a.C.), obra que, segundo Maria Esther Maciel, “apresenta um duplo caráter: o taxonômico e o ficcional”, uma vez que elencou “observações empíricas, informações recolhidas de outras pessoas, referências mitológicas, lendas e conjecturas do próprio autor” (2008, p. 11). Aristóteles inaugurou, assim, uma tradição de estudo de animais e seres fantásticos – como faunos, fênix, unicórnios e sereias (na altura considerados tão reais quanto quaisquer outros) –, com raízes científico-literárias, que seria retomada por grandes estudiosos da Antiguidade e da Idade Média, como Plínio, o Velho (23-79 d.C.), em sua *História Natural*, e Isidoro de Sevilha (560-636 d.C.), com as suas *Etimologias*, o que culminou em volumes que se tornaram conhecidos como Bestiários durante a Idade Média, escritos, sobretudo, por clérigos católicos (cf. Maciel 2007, pp. 198-199), nos quais se evidencia o caráter simbólico de tais imagens.

Os Bestiários Medievais eram verdadeiras obras literárias e artísticas, compostas na maioria das vezes por versos rimados e metrificados, acompanhados de iluminuras, embora muitas vezes também mantivessem um viés supostamente científico. O caráter literário ainda se intensificava pelo viés moralizante e, às vezes, pelo viés cômico e até erótico que alguns Bestiários possuíam, ou seja, pouco, ou nada, restara-lhes da suposta ciência aristotélica. De modo geral, traziam não apenas detalhes sobre a constituição física e sobre os hábitos dos animais retratados, mas também simbologias, caracteres que lhes eram atribuídos e outras especulações insólitas, aos moldes do que já haviam feito muitos anos antes os próprios Aristóteles, Plínio, o Velho e Isidoro de Sevilha.

Esse viés pseudocientífico dos Bestiários demonstra a estreita relação entre ciência e religião, pautadas muitas vezes em certo misticismo mágico e supersticioso. Foi apenas no século XVIII que “outra relação da ciência e da literatura com a esfera zoológica se instaurou” (Maciel, 2008, p. 17), quando o animal começou a perder sua aura mística e passou a ser considerado à luz de critérios realmente científicos. Esse deslocamento no modo como eram vistos refletiu-se na maneira de retratá-los em obras literárias. Aos poucos, deixaram de ser algo insólito para se tornarem um elemento da relação do homem com o mundo e com o outro. É nesse momento que animais e seres fantásticos começam a ser diferenciados e que surge a obra *História Natural*, do naturalista e enciclopedista francês George-Louis Leclerc, conde de Buffon (1707-1788), escrita, obviamente, à luz dos ideais iluministas.

Não é coincidência que justamente nessa época tenha surgido o gênero fantástico ligado às raízes do romantismo e aos romances góticos, no qual as criaturas “banidas” dos catálogos zoológicos iluministas (e outras que só viriam a ser banidas depois à medida que suas existências iam sendo desacreditadas)

puderam ser exploradas imaginativamente pelos escritores da época sem preocupações com o real ou com o científico, como comenta Maria Esther Maciel:

Se, no que tange à chamada “zoologia dos sonhos” [isto é, a zoologia dos seres fantásticos], a maioria dos textos atuais ainda mantém a dimensão alegórica dos bestiários tradicionais, mesmo que com outros propósitos e esvaziada da função moralista e descritiva dos modelos antigos, os textos centrados nos animais existentes, por sua vez, tendem a investigar a complexidade que estes representam para a razão humana, buscando deles extrair, inclusive, um saber alternativo sobre o mundo e a humanidade. (2008, p. 44)

A despeito dessa atitude frequente, apontada por Maciel, na literatura moderna e contemporânea, na segunda metade do século XIX, quando estava em voga uma onda filosófica de viés místico pautada nos escritos de Emmanuel Swedenborg (1688-1772) e Arthur Schopenhauer (1788-1860), na contramão do cientificismo e do positivismo dominantes, surge a poética simbolista, que fará uso de imagens animais para elaborar símbolos e alegorias, de maneira a reinventá-las ao lhes atribuir novas significações e retomar, muitas vezes, sentidos encontrados nos Bestiários Medievais ou mesmo nas mitologias antigas.

Dos Animais no Simbolismo

Nas diversas obras escritas por autores simbolistas, podem ser facilmente encontradas imagens de animais e seres fantásticos – aqui já completamente distinguíveis uns dos outros. Tais representações raramente aparecem de maneira sistemática, mas estão sempre presentes nas obras da época, seja em uma metáfora ou em uma comparação ou exploradas de maneira mais detida enquanto símbolo. Com uma leitura atenta, é possível mapear esse bestiário disperso já apontado por alguns críticos, como Anna Balakian, que atenta para o fato de que há três tipos de símbolos no simbolismo: os naturais, os míticos e os que fundem o abstrato ao concreto. Segundo Balakian, dentre os símbolos naturais, que muitas vezes podem adquirir um viés mítico e se fundir ao abstrato, encontram-se as imagens de animais, sobre as quais ela comenta no fragmento abaixo:

Existem muitos cisnes percorrendo a gama dos desejos do poeta para expressar pureza, virgindade, vazio, esterilidade e todas as nuances do belo mas gelado e vazio! [...] Os pássaros em geral assumem emanações misteriosas do espírito imponderável. Outros pássaros portentosos incluem corvos, gaivotas e pássaros noturnos, como em “Serre Chaude” de Maeterlinck; “Des Oiseau de Nuit sur des Lys” e “Un Glass Vers Midi” [...]. (1985, p. 85)

De fato, como ela aponta, as imagens de pássaros são as mais frequentes dentre as escolhidas pelos simbolistas, que normalmente as utilizam para simbolizar a incompreensão, a pureza virginal, o desejo de liberdade, etc. Para além das aves, Álvaro Cardoso Gomes também chama a atenção para a presença de animais fantásticos como a fênix, o unicórnio (2001, p. 129) e, poder-se-ia acrescentar o fauno (ou sátiro) que aparece nas obras de Stéphane Mallarmé (1842-1898), Arthur Rimbaud (1854-1891), Eugénio de Castro (1869-1944), Emiliano Perneta (1866-1921), dentre tantos outros.

Pelo levantamento feito, foi possível identificar pelo menos cinco grupos de animais e seres fantásticos largamente representados em obras simbolistas, além daqueles que não se pôde classificar por apresentarem características muito díspares entre si, como esquematizaremos a seguir.

O primeiro deles, como já mencionado, constitui-se pelas imagens de **Pássaros**, uma vez que são as mais numerosas. Neste grupo, figuram as diversas aves mencionadas por Paul Verlaine (1842-1896), como cotovias, tordos, rouxinóis; o pássaro azul de Maurice Maeterlinck (1862-1949); pássaros variados na poesia de António Nobre (1867-1900); a águia do tédio de Cruz e Sousa (1861-1898); os cisnes de Mallarmé, Maeterlinck, Iwan Gilkin (1858-1924), Alphonsus de Guimaraens (1870-1921), Eduardo Guimaraens (1892-1928), Viélé-Griffin (1864-1937), Alceu Walmosy (1895-1923), Mário Pederneiras (1867-1915), e tantos outros, sendo esta, provavelmente, a imagem mais explorada pelo movimento; além de, é claro, o corvo (herança de Edgar Allan Poe) presente em Mallarmé, Verlaine e Guimaraens, para citar apenas alguns.

No segundo grupo, estão congregados todos os animais associados ao macabro, ao grotesco, ao estilo baixo e/ou humilde, ditos **Seres Repulsivos**: animais rastejantes que suscitam nojo e/ou medo, como, por exemplo, os vermes e larvas baudelairianos presentes nas poesias de Camilo Pessanha (1867-1926), Cruz e Sousa, José Duro (1875-1899), Eugénio de Castro, António Nobre, Emiliano Perneta, Pedro Kilkerly (1885-1917), Augusto dos Anjos (1884-1914), e outros, e também em importante trecho de *Là-Bas*, de J.-K. Huysmans (1848-1907); além de variados insetos e aranhas como em Da Costa e Silva (1885-1950) e Eugénio de Castro; serpentes, visíveis em quase todos os principais simbolistas, mas com especial destaque a Pessanha, cujas cobras são a imagem animal de maior frequência; e ainda sapos, herdados do *poeta maldito* Tristan Corbière (1845-1875), cujos *Amours Jaunes* (1873) traziam o poema “Le Crapaud”, que, segundo Francine Ricieri era “muito conhecido e traduzido no Brasil finissecular”. Ela ainda comenta que “Pedro Kilkerly fez uma versão do poema” e que, no livro *Zodíaco*, de Severiano de Rezende (1871-1931), havia alusões ao sapo de Corbière (2007, p. 24). Além disso, o sapo também aparece em obras de Nestor

Victor (1868-1932), bem como em vários simbolistas belgas. Não por menos, Andrade Muricy (1895-1984), o mais importante crítico do simbolismo no Brasil, em seu *Panorama do Movimento Simbolista Brasileiro*, declara que os sapos aparecem como topos do movimento em terras tupiniquins (1987, p. 1282). Por fim, ainda na classe dos seres repulsivos, há os ratos sobre os quais escreveram Maranhão Sobrinho (1879-1915), Émile Verhaeren (1855-1916), etc.

O terceiro grupo é composto pelos **Animais Domésticos**. Nele estão os animais exatamente opostos aos do grupo anterior: animais que têm forte ligação com o homem, como gatos, que estão presentes na maioria dos simbolistas (herança de Charles Baudelaire) e o cão, que aparece na *Clepsidra*, de Pessanha, e no *Só*, de Nobre, obra em que também podem ser vistas vacas, ovelhas e cavalos, como o de Angelo de Lima (1872-1921). Os belgas se voltam constantemente aos animais domésticos, tendo especial presença de cães (pensa-se, por exemplo, em Maeterlinck e Verhaeren) e de cordeiros, que vêm carregados de poder simbólico judaico-cristão.

O quarto grupo é composto pelos **Seres Fantásticos** ou **Imaginários**, como prefere chamá-los Jorge Luis Borges (2008), e congrega os já mencionados faunos das obras de Mallarmé, Verlaine, Emiliano Pernetá, Max Elskamp (1862-1931), Eugénio de Castro e Nobre; a fênix que aparece em “Ses purs ongles”, de Mallarmé; os unicórnios (ou licornes) em Mallarmé outra vez, e em Eugénio de Castro, dentre outros; gnomos em Cruz e Sousa; o hipogrifo de Severiano de Resende e Théodore Hannon (1851-1916); além de trasgos, duendes e vampiros em Alphonsus de Guimaraens, para mencionar apenas alguns exemplos.

O quinto grupo é o das **Feras**, talvez o menor, mas importante sobretudo por duas imagens: os lobos, aos quais Eugénio de Castro e Paul Verlaine dedicam importantes poemas, e os leões, presentes em diversas obras, especialmente por seu potencial simbólico derivado da heráldica, como no poema “Tatuagens”, de Camilo Pessanha.

Por fim, o último grupo reúne os **Outros Bichos**, uma miscelânea de animais cujas presenças são mais esparsas, como a tartaruga que pode ser vista em *Às Avessas*, de Huysmans; todo o zoológico de “Marche aux flambeaux”, poema de Cruz e Sousa que serviu de epígrafe a este trabalho; os cetáceos do poema de mesmo nome escrito por Pedro Kilkerry; bem como as inúmeras borboletas que povoam, sobretudo, a poesia simbolista de língua portuguesa, presentes em obras de Angelo de Lima, Alberto Osório de Castro (1868-1946), Marcelo Gama (1878-1915), Ernani Rosas (1886-1954), etc. etc.

Diante desse rápido levantamento (que não se pretende, de modo algum, definitivo ou completo e sim apenas uma pequena amostragem), parece evidente

que a quantidade e diversidade de imagens de animais são bastante significativas na conjuntura da poética simbolista e justificam o presente estudo. No entanto, para melhor ilustrar a forma como essas imagens foram empregadas propõe-se, a seguir, uma breve análise do simbolismo da imagem do verme em alguns poemas, uma vez que, dentre todas as imagens elencadas, parece a mais tradicional do simbolismo lusófono, sendo a mais frequente dentre seus poetas e, ao mesmo tempo, uma das mais raras nas obras de língua francesa, apesar de sua raiz baudelaيرية, o que parece interessante para demonstrar certa especificidade do simbolismo em língua portuguesa.

Um animal tipicamente simbolista

A imagem do verme está presente no imaginário ocidental desde os Bestiários Medievais. Como é uma das criaturas que mais causa repulsa ao ser humano, seja por seu corpo mole e disforme, pela forma como se alimenta, pelos lugares onde habita ou pelo fato de muitas vezes parasitar o próprio corpo humano, o verme é imediatamente associado à sujeira, à morte, à podridão, à doença e à dor e, por isso, tornou-se um símbolo perfeito para designar toda sorte de sentimentos e sensações desagradáveis, bem como os piores vícios e perversões humanos.

O estudioso Jacques Voisenet, em seu livro *Bêtes et Hommes dans le monde médiéval*, chama a atenção para o fato de a palavra “verme” poder designar, nos antigos bestiários, diversas criaturas cuja real taxonomia diverge do significado atual do termo, abrangendo desde os vermes propriamente ditos conforme descritos pela biologia (isto é, nematelmintos, platelmintos e anelídeos, como lombrigas, tênia, ascárides, minhocas e sanguessugas), até insetos como a traça, a pulga, o piolho, ou seus estágios metamórficos iniciais como as larvas e lagartas; quilópodes e diplópodes, como as lacraias e centopeias; aracnídeos, como aranhas e escorpiões; moluscos, como as lesmas (2009, p. 102); ou até mesmo cobras, etc. Todas elas criaturas “repugnantes”, cujas imagens são utilizadas, como se disse, sobretudo, para suscitar o medo e/ou a repulsa. Voisenet comenta ainda que o simbolismo do verme (em todas as suas acepções possíveis) era associado aos pecados e à maldade humana, como se vê no fragmento abaixo:

Leur participation [isto é, dos vermes] à la dissolution et à la décomposition des matières organiques les a associés, dans l'esprit des auteurs chrétiens, à l'idée de chute et de disgrâce. Ils symbolisent en effet la dégradation provoquée par le péché en particulier par l'ivresse car, pour Césaire d'Arles, l'homme qui s'adonne à la boisson est comparable à une terre où naissent “diverses sortes de vers”, sangsues et serpents. Ils évoquent aussi la gourmandise et la luxure. [...] Grégoire le Grand

précise pour sa part que “le bienheureux Job, voyant que la délectation charnelle correspond à la puanteur profère cette sentence sur le luxurieux lubrique: Sa douceur grouille de vers”. [...] Ou enfin même la tristesse: “Comme la teigne dévore le vêtement et le vers le bois, ainsi la tristesse ronge le coeur”. (2009, p. 103)¹

Tais significações, sobretudo, a tristeza e a maldade, bem como os vícios², vão se aproximar de algumas possíveis imagens evocadas em obras simbolistas, uma vez que muito da tradição cristã e de seus valores perpetuaram-se nessa poética. Autores como Alphonsus de Guimaraens e António Nobre, por exemplo, formularam muitos poemas a partir de temas religiosos, enquanto poetas como Cruz e Sousa e Paul Verlaine – e prosaístas, como J.-K. Huysmans – se encontram a meio caminho entre uma grande devoção e certo satanismo, herdeiros, como foram, de Charles Baudelaire. A esse propósito, vale dizer que antes de ser largamente utilizado pelos simbolistas, o símbolo do verme já havia aparecido na pena deste, em poemas como “Remords posthume”, poema no qual o eu-lírico, seguindo o tema horaciano da “profecia ameaçadora” (Achcar, 1994, p. 127), prevê que a fria e impávida cortesã depois de morta terá a pele roída pelos vermes assim como será corroída pelo remorso: “Te dira: ‘Que vous sert, courtisane imparfaite, / De n’avoir pas connu ce que pleurent les morts ?’ / – Et le ver rongera ta peau comme un remords” (2006, p. 184)³.

O verme, neste último verso, aparece como contraparte do remorso, simbolizando seu potencial destrutivo, e é usado como ameaça. Valendo-se da mesma metáfora, nos últimos versos de seu segundo poema chamado “Nevermore”, Paul Verlaine escreve: “Le ver est dans le fruit, le réveil dans le rêve/ Et le remords est dans l’amour: telle est la loi” (2007a, p. 81)⁴. Nele busca quebrar o maniqueísmo das coisas, demonstrando que até nas melhores há algo ruim e vice-versa.

Já no poema “Une charogne” (talvez o motivo da proliferação deste símbolo dentre os simbolistas brasileiros que, como se sabe, eram grandes baudelairianos),

¹ Sua participação [isto é, dos vermes] na dissolução e na decomposição da matéria orgânica os associou, no espírito dos autores cristãos, à ideia de queda e de desgraça. Eles simbolizam o efeito da degradação provocada pelo pecado, em particular pela embriaguez, pois, para Cesário de Arles, o homem que bebe regularmente é comparável a uma terra onde nascem “diversos tipos de vermes”, sanguessugas e serpentes. Eles evocam também a gula e a luxúria. [...] Gregório, o Grande, indica por sua vez que “o bem-aventurado Jó, vendo que o prazer carnal corresponde ao fedor, profere a seguinte sentença sobre o devasso luxurioso: Sua doçura abunda de vermes”. [...] Ou, enfim, mesmo a tristeza: “Como a traça devora a roupa e o verme a madeira, assim a tristeza corrói o coração” (Tradução nossa).

² O soneto “Demônios”, de Cruz e Sousa, parece ilustrar bem o modo como a imagem do verme pode ser associada aos vícios humanos, sobretudo no verso: “Vermes da Inveja, a lesma verde e oleosa” (1995, p. 210).

³ Na tradução de Ivan Junqueira: “Dir-te-á: ‘De que valeu, cortesã indiscreta, / Ao pé dos mortos ignorar o seu lamento?’ – E o verme te roerá como um remorso lento” (Baudelaire, 2006, p. 185).

⁴ Em tradução nossa: “O verme está no fruto, o despertar dentro do sonho/ E o remorso está no amor: tal é a lei”.

Baudelaire se vale da imagem de larvas e de moscas para “dar vida” à carniça que, pululando de insetos necrófagos diante do eu-lírico, parece se mexer macabramente:

Les mouches bourdonnaient sur ce ventre putride,
D’où sortaient de noirs bataillons
De larves, qui coulaient comme un épais liquide
Le long de ces vivant haillons.
(Baudelaire, 2006, p. 174)⁵

Nestes versos não há juízo de valor explícito, embora haja um movimento de sublimação do grotesco, na esteira dos pressupostos de Victor Hugo (1802-1885). Não se sabe se o ser, que um dia foi aquela carcaça, era bom ou mau; antes, vê-se uma espécie de espetacularização da morte, na qual o corpo torna-se objeto de fascínio para o sujeito poético em uma atitude passiva e contemplativa ante a morte e o fim que o aguarda e a todos os seres vivos, ao mesmo tempo em que evoca o ciclo da vida, a matéria servindo de alimento a outros seres que crescem e se multiplicam, vivendo da e na morte, como se a mostrar a beleza advinda do horror na poeticidade da própria vida. Aqui, há a exaltação do grotesco, que marcará muito da arte posterior, produzida sob a égide da convencionada Modernidade.

Anterior aos simbolistas, Baudelaire foi para eles um grande mestre e muito de suas *Flores do Mal* foi retomado pelo movimento. De forte inspiração baudelairiana, por exemplo, é o simbolista brasileiro Cruz e Sousa, cujo poema “Ironia dos Vermes” parece muito dialogar com “Remords posthume” e também com “Une charogne”. Poema longo, “Ironia dos Vermes” traz em suas primeiras estrofes a cena de uma “princesa virgem” morta sendo levada em um cortejo fúnebre. O eu-lírico se dirige a ela e comenta todas as riquezas e luxos que teve em vida. Em seguida, mostra como nada disso será levado para o túmulo, como se lê nas últimas estrofes:

⁵ Na tradução de Ivan Junqueira: “Zumbiam moscas sobre o ventre e, em alvoroço,/ Dali saíam negros bandos/
De larvas, a escorrer como um líquido grosso/ Por entre esses trapos nefandos” (Baudelaire, 2006, p. 175).

Como que foram feitos de luxúria
 E gozo ideal teus funerais luxuosos
 Para que os vermes, pouco escrupulosos,
 Não te devorem com plebléia fúria.

Para que eles ao menos vendo as belas
 Magnificências do teu corpo exausto
 Mordam-te com cuidados e cautelas
 Para o teu corpo apodrecer com fausto.

Para que possa apodrecer nas frias
 Geleiras sepulcrais d'esquecimentos,
 Nos mais augustos apodrecimentos,
 Entre constelações e pedrarias.

Mas ah! quanta ironia atroz, funéria,
 Imaginária e cândida Princesa:
 És igual a uma simples camponesa
 Nos apodrecimentos da Matéria!
 (Cruz e Sousa, 1995, pp. 159-60)

Os vermes, tal como em Baudelaire, parecem simbolizar o tempo e seu poder de destruição, ao mesmo tempo em que evocam a efemeridade da vida e a fragilidade da matéria. A imagem dos vermes traz ainda a ideia de rebaixamento, uma vez que a Princesa, supostamente superior hierarquicamente ao restante dos mortais, seria devorada por seres tão insignificantes, como há de acontecer com qualquer ser humano. Não é raro, aliás, a ideia de rebaixamento acompanhar a imagem do verme, como se verá adiante a propósito de um poema de Camilo Pessanha; outro exemplo seria o verso “Sê rasteirinha como um verme!” (1968a, p. 148), de Eugénio de Castro, ou ainda, a última estrofe de “Escárnio Perfumado”, outro poema de Cruz e Sousa: “Pois fico só e cabisbaixo, inerte,/ A noite andar-me na cabeça, em roda,/ Mais humilhado que um mendigo, um verme...” (1995, pp. 159-60).

Mas de volta à “Ironia dos Vermes”, importa ainda dizer que a ironia evocada no título alude a uma ironia do eu-lírico em versos como “Mordam-te [os vermes] com cuidados e cautelas” e “Para o teu corpo apodrecer com fausto”, como se alguma diferença houvesse para os vermes as circunstâncias do enterro. Esse efeito se destaca pelos contrastes antitéticos: “apodrecer/fausto”, “apodrecer/frias geleiras sepulcrais”, “augustos/apodrecimentos”. Tudo para reforçar, ao final, que diferença alguma há entre princesa e camponesa, pois ambas nada mais são do que matéria⁶.

⁶ A respeito disso, Ivone Rabello (2006, pp. 217-8), comenta: “Na projeção imaginária do sujeito, a mulher [...] é virgem e princesa, ‘morta na flor da castidade branca’. A fantasia inicial (quodras 1 a 10), assim duplica os termos da impossibilidade amorosa, e o cortejo fúnebre só a confirma. Todos os espaços, sociais e cósmicos,

Também António Nobre, em seu poema “Pobre tísica!”, trata do tema da mulher morta, no caso, ainda moribunda, mas cuja morte já pode ser antevista, como em “Remords posthume”, de Baudelaire. Neste poema, o eu-lírico lamenta a falta de vigor e saúde que aos poucos a pobre moça vai perdendo; se antes era bela, agora está magra demais, pálida demais e as esperanças de vê-la curada praticamente deixaram de existir, como se lê nesta estrofe fatalista, na qual os vermes são evocados:

Sarar? Misséríma esperança!
Padres! ungi essa criança,
Podeis sua alma encomendar:
Vais ser amada pelo Verme,
Os bichos vão-na desfrutar.
(Nobre, 2009, p. 220)

Novamente, o verme aparece para simbolizar a morte e a decomposição, a fragilidade da vida e a impotência do ser humano. Não importa o quanto queiram salvá-la, o eu-lírico não se deixa enganar e já a todos adverte que é melhor chamar os padres e deixar-se consolar. A imagem do verme é fatalista e de uma frieza melancólica. O sujeito poético sabe o que vai acontecer, sabe que nada há para se fazer; está infeliz, mas se deixa consolar. Como é comum no simbolismo, a morte é vista com passividade contemplativa, enquanto em outras vezes torna-se desejo de retorno à matéria e/ou ao Cosmos na esteira do pensamento filosófico de Schopenhauer, como se verá adiante.

Em caminho semelhante ao poema de Nobre, mas com muito da ironia do poema de Cruz e Sousa, e, sobretudo, herdando certa espetacularização da morte de “Une Charogne”, de Baudelaire, Eugénio de Castro, em seu poema “Podridão”, descreve todos os horrores desta que é a irmã da Morte e mãe dos Vermes, como se lê nos versos abaixo:

Irmã da morte, ó mãe dos vermes,
Ó Podridão!
Sombrio horror das epidermes,
Filha da treva, da escuridão!
[...]
Quando em ti penso, no teu poder,
Quase endoideço!

reverenciam, com luxo e pompa, a superioridade da morta e parecem querer impor aos vermes (quadras 11 a 14) a mercadoria especial que têm diante de si. Mas se cortejo fúnebre, luxo e luxúria se combinam (estrofe 12), o sujeito lírico sabe que, para os vermes, fiéis súditos da vida, nada disso conta. A luxuosa ‘real Quermesse’ não impedirá que a violência da morte se sobreponha a toda aparência. A ‘régia pompa’ será inútil diante da ‘plebéia fúria’ da devoração dos vermes; a ‘imaginária e cândida Princesa’, vencida pela força luxuosa da ‘Matéria’, não difere da ‘simples camponesa’”

Quando eu morrer,
Queimem meu corpo, por Deus vos peço,
Quero fugir à Podridão!
(Castro, 1968b, pp. 27-30)

A diferença, porém, neste poema de Castro é que, ao contrário do que se via em Cruz e Sousa e em Nobre, nos quais havia certa aceitação fatalista diante do destino de morrer e ser devorado pelos vermes, em “Podridão”, o sujeito poético se nega a terminar assim e pede que seu corpo seja queimado, o que não o privará da morte, mas o privará da degradação de ter o corpo devorado em um espetáculo macabro, como o de “Une Charogne”. Ao contrário do que se viu nos outros poemas, o eu não permite a humilhação e o rebaixamento de se ver devorado e sobrepujado pelos vermes. Nesse sentido, o poema nega quase sempre um dos significados básicos do símbolo do verme, segundo Chevalier e Gherbrant, isto é: a ideia de renascimento. Segundo os autores, verme é “símbolo da vida que renasce da podridão e da morte”, ou ainda, como comentam adiante: “o verme aparece como um símbolo de transição, da terra à luz, da morte à vida, do estado larvário ao vôo espiritual” (2008, p. 943).

Não obstante isso, em outra estrofe do mesmo poema, Eugénio de Castro reconhece a beleza que pode advir da Podridão, cuja destruição, no mesmo caminho do que disseram Gherbrant e Chevalier, pode proporcionar a vida:

Mas como certos assassinos,
Que em seus corações pestilentos
Nutrem, às vezes sentimentos,
Branco e Fino
Tu possuis, entre tais horrores,
Uma virtude de almos brilhos:
Criar as flores,
Como as mães criam os louros filhos.
(Castro, 1968b, pp. 27-30)

Após essa concessão, no entanto, conclui com o trecho anteriormente citado, clamando o desejo de ser queimado para fugir à podridão. De toda forma, a interpretação da imagem do verme como renascimento e transição positiva parece não se aplicar a nenhum dos poemas acima (salvo, talvez, “Une Charogne”, de Baudelaire, que é um autor anterior ao simbolismo), ou mesmo de alguns outros simbolistas, que sempre se valem da imagem para evocar a morte, seja de forma fatalista, seja de forma melancólica.

Já no poema “Eu vi a luz em um país perdido”, de Camilo Pessanha (também muitas vezes chamado de “Inscrição”), o autor parece retomar um pouco desse significado histórico que se perdeu nos outros poetas, isto é, a ideia de ciclo (mas

não necessariamente de renascimento). Não obstante, ele o faz carregando-a de melancolia, e também, poder-se-ia dizer, de certo desencanto fatalista:

Eu vi a luz em um país perdido.
A minha alma é lânguida e inerme.
Oh! Quem pudesse deslizar sem ruído!
No chão sumir-se, como faz um verme...
(Pessanha, 2009, p. 53)

O último verso, justamente o que traz a imagem do verme, há muito tem suscitado discussões entre os leitores e críticos literários. Parte deles lê o desejo de sumir-se no chão como a vontade do sujeito poético de morrer. Segundo essa leitura, insatisfeito com o mundo, o “eu”, cuja alma já tão fraca se encontra, posto que lânguida e inerme, deseja desaparecer do mundo do qual já não se sente mais parte. Já a outra leitura possível consistiria em ler o ato de voltar à terra como um desejo de retornar ao barro do qual o homem é feito, talvez visto como o próprio “país perdido”, em um sentido schopenhaueriano. Com isso em mente, Izabela Leal desenvolve sua interpretação, demonstrando a ambiguidade do verso, o quanto, em certa medida, as duas leituras podem se complementar, e destaca ainda que a imagem do verme não necessariamente deve ser associada à morte, pois a criatura que volta à terra, na verdade, está ganhando uma nova *chance* de viver, ou melhor, de propiciar vida (como já se comentou), uma vez que voltou ao seu “país de origem”:

O emprego do subjuntivo, de fato, enfatiza as aspirações do sujeito, e poderíamos ser tentados a pensar que este sujeito inveja o deslizar do verme como forma de encontrar uma identidade, pois há aqui um movimento de retorno à terra; ou porque, na impossibilidade de reconstruir a sua identidade, o sujeito preferiria morrer, desaparecer na terra. Entretanto, essa imagem do verme – do *verme*, e não de um outro animal qualquer, em que o ato de enterrar-se corresponderia ao ato de morrer – não permite que este sentido se estabeleça tão facilmente. [...] [Pois s]e é verdade que o verme desaparece no chão, isto não quer dizer que ele se imobilize sob a terra; ele perfura-a, escava, constrói o seu caminho. Nesse sentido, se o sujeito inveja o movimento realizado pelo verme, isto não se deve ao desejo de mergulhar na terra para reencontrar o passado, mas sim ao de perfurá-lo, destruí-lo, decompô-lo. (Leal, 2007 p. 166)

Para ilustrar tal raciocínio, pensa-se na imagem da minhoca que pula no asfalto, desesperada, ressequida. Se ali continuar, vai secar até morrer, porém, se tiver uma oportunidade, infiltrar-se-á na terra e poderá assim seguir sua vida outra vez. Essa pode ser uma via de leitura do verme de Pessanha, tradutor de um desejo do eu-lírico, que tal como a minhoca da analogia, encontra-se deslocado

em um local ao qual não pertence. A despeito disso, para Leal, o “eu” do poema sempre se volta à morte, ainda que de maneiras diferentes:

A imagem do verme poderia, portanto, suscitar duas formas de relacionamento com a morte: a primeira, uma relação ainda calcada na identidade, que encontraria um eco na ideia de morrer para retornar ao solo natal, transformando o desconhecido em conhecido, reduzindo o *outro* ao *mesmo*; a segunda, uma compreensão da morte como produção da diferença, na medida em que, ao assimilar o *outro*, produz-se algo que antes não existia (2007, p. 168).

Por conseguinte, não parece exagero dizer que de uma forma ou de outra, a imagem do verme na poesia simbolista, ainda que bastante polissêmica, de algum modo está sempre vinculada à ideia de morte e de rebaixamento, guardadas as *nuances* e exceções, permeada de melancolia e fatalismo, entre o horror e a aceitação, ante à destruição, e culminando no desejo de dissolução e/ou transcendência. Afinal, para muitos simbolistas a morte é algo a se desejar, posto que seja, a um só tempo, o fim dos tormentos da vida (e apenas isso), ou, talvez, uma possibilidade de recomeço.

No poema, ainda que exista a possibilidade de retorno à pátria, suscitada por Pessanha, ao fim, o que se conclui é que o estado de espírito do eu-lírico que evoca ou se equipara ao verme sempre se volta à questão da morte, seja por temê-la, por desejá-la, ou pelo conhecimento de que ela se aproxima e nada pode detê-la.

Com isso, espera-se ter demonstrado o poder simbólico das imagens de animais, bem como sua pluralidade e frequência em obras de autores simbolistas, lusófonos e francófonos, destacando-se suas especificidades, como a imagem do verme, cuja simbologia, entre a tradição e a inovação, marca a autenticidade e a diversidade, ainda que dentro de uma unidade, do simbolismo dos autores de língua portuguesa.

Referências bibliográficas

- Achcar, F. (1994). *Lírica e Lugar-Comum: alguns temas de Horácio e sua presença em português*. São Paulo: EDUSP.
- Balakian, A. (1985). *O Simbolismo*. São Paulo: Perspectiva.
- Baudelaire, C. (2006). *As Flores do Mal*. Tradução de Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Castro, E. de (1968). *Obras Poéticas. Vol. 1 – Oaristos, Horas, Silva*. Lisboa: Parceria A. M. Pereira Jr.
- Castro, E. de (1968). *Obras Poéticas. Vol. 2 – Belkiss, Interlúnio, Tirésias*. Lisboa: Parceria A. M. Pereira Jr.
- Chevalier, J. & Gheerbrant, A. (2008). *Dicionário de Símbolos*. Rio de Janeiro: J. Olympio.

- Corrêa, P.C. (2010). *Um bestiário arcaico – Fábulas e Imagens de animais na poesia de Arquiloco*. Campinas, SP: Unicamp.
- Gomes, A. C. (2001). *A Poética do Indizível*. São Paulo: Unimarco.
- Maciel, M. E. (2008). *O Animal Escrito: um olhar sobre a zooliteratura contemporânea*. São Paulo: Lumme Editor.
- Maciel, M. E. (2007). Zoopoéticas Contemporâneas. *Remate de Males*, 27, 197-206.
- Muricy, A. (1987). *Panorama do Movimento Simbolista Brasileiro* (Vols. 1-2). São Paulo: Perspectiva.
- Nobre, A. (2009). *Só seguido de Despedidas*. Edição de Annie Gisele Fernandes e Hélder Garmes. Cotia, SP: Ateliê Editorial.
- Pessanha, C. (2009). *Clepsidra*. Edição de Paulo Franchetti. Cotia: Ateliê Editorial.
- Rabello, I. D. (2006). *Um Canto à Margem – Uma leitura da poética de Cruz e Sousa*. São Paulo: Nankin: EDUSP.
- Ricieri, F. (2007). *Antologia da Poesia Simbolista e Decadente Brasileira*. São Paulo: Cia. Editora Nacional; Lazuli.
- Santos, G. & Leal, I. (2007). *Camilo Pessanha em 2 tempos*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Sousa, J. da C. (1995). *Obra completa*. Org. Andrade Muricy. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- Verlaine, P. (2007). *Œuvres poétiques complètes*. Paris: Gallimard.
- Voisenet, J. (2009). *Bêtes et Hommes dans le monde médiéval: le bestiaire des clercs du Ve au XVII siècle*. Turnhout, Belgium: Brepolis.

Entre a espada e a pena: violência de Estado e poesia nas celebrações da inauguração da estátua equestre de D. José I*

CAIO CESAR ESTEVES DE SOUZA**

USP-UNL

Gostaríamos de propor, neste estudo, uma redução do que foi o tempo que hoje chamamos, como unidade identitária, de “segunda-metade-do-século-XVIII”. Essa proposta certamente será esquemática e insuficiente, como é da natureza de qualquer redução, mas nos parece pertinente apenas para evitar que traços importantes se sobreponham aos essenciais. No âmbito do Estado português, propomos esse período com uma grande figura, secundada por duas que hierarquicamente encontravam-se acima de si: Sebastião José de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal; e os dois monarcas, D. José I (rei de 1750 a 1777) e, posteriormente, D. Maria I (rainha de 1777 a 1816, tendo passado o controle da monarquia a seu filho, D. João VI, a partir de 1792). Essas duas figuras, que propomos absurdamente como secundárias, podem ser vistas de forma reducionista como opostas em suas atitudes, sendo aquele, o rei responsável por conferir ao Marquês de Pombal poderes de déspota; e esta, a responsável por tirar-lhe esses poderes e desfazer grande parte de suas reformas, na chamada “Viradeira”.

Esse tema é conhecido e não nos cabe aqui discutir o assunto de forma mais aprofundada. Interessam-nos particularmente alguns acontecimentos ocorridos durante o governo de D. José I, dentre os quais destacamos o terremoto que assolou Lisboa em 1755, destruindo não apenas grande parte da cidade, mas a confiança

* Agradeço ao Prof. Dr. Jaime Ginzburg (USP), pelos valiosos comentários em meu processo de Qualificação de Mestrado, que originaram este texto.

** Caio Cesar Esteves de Souza é mestrando em Literatura Brasileira na Universidade de São Paulo, sob orientação do Prof. Dr. João Adolfo Hansen. Atualmente, realiza estágio de pesquisa na Universidade Nova de Lisboa, sob orientação do Prof. Dr. Gustavo Rubim, com bolsa concedida pela FAPESP.

cristã de serem os portugueses um povo que dedicou sua História à propagação dos evangelhos em outros continentes e que, por isso, gozava dos favores divinos. Também destaco o fato de que a expressão “terremoto de 1755” não faz jus à magnitude desse acontecimento, que combinou intenso tremor de terra, tsunami e incêndio de grandes proporções, destruindo grande parte da cidade e matando, segundo é possível estimarmos, dezenas de milhares de pessoas¹.

A magnitude do acontecimento gerou grande repercussão no plano intelectual, movendo diversos pensadores a propor interpretações ao acontecimento, desde pessoas como o Padre Manuel Portela, com sua *História da ruína da cidade de Lisboa cauzada pello espantozo terremoto e incendio, que reduzio a pó e cinza a melhor, e mayor parte desta infeliz cidade*, até mesmo Kant, que publicou três artigos sobre o tema, e que utilizou as impressões causadas pelo evento para formular a sua teoria do Sublime; e Voltaire, que recorreu a esse acontecimento para poder refutar o otimismo filosófico de Leibniz e Alexander Pope em seu *Candide*, de 1759, e no *Poème sur le désastre de Lisbonne*, de 1756.

Desastre para muitos, oportunidade para um: Sebastião José de Carvalho e Mello aproveitou as ruínas da cidade para erguer o seu projeto de governo, que flertava com o iluminismo francês e o empirismo inglês, como ilustra a anedota de que, após o ocorrido, respondendo ao questionamento de D. José sobre o que deveria ser feito, o futuro Marquês de Pombal haveria apenas lhe respondido “Enterram-se os mortos e cuidam-se os vivos”. *Se non è vero, è ben trovato*.

Enumeramos essas informações apenas para que se compreenda que, com esses acontecimentos, institui-se na corte uma reorganização da urbanidade, entendido o termo aqui em sentido amplo: urbanidade como organização do espaço urbano, mas também como posição decorosa do cidadão nesse espaço. Isso implica uma série de transformações em valores há muito estabelecidos e amparados por uma tradição de grandes autores e feitos, cuja autoridade ruiu, em certa medida, com a cidade. E valores, sabemos, não se transformam do dia para a noite, mas são construídos discursivamente. Para que isso ocorresse, Pombal utilizou-se de uma série de reformas de cunho científico, especialmente as relacionadas à Universidade de Coimbra, mas não apenas; além de iniciar uma ostensiva atitude de mecenato de homens letrados, para que divulgassem os ideais de seu modelo de governo. A maior parte desses letrados era nascida no Brasil, dentre os quais podemos destacar José Basílio da Gama, Santa Rita Durão, Manuel Inácio da Silva Alvarenga e, finalmente, o objeto desta apresentação, Inácio José de Alvarenga Peixoto. Sobre o mecenato operado por Pombal e os detalhes e implicações do processo de cooptação dos letrados,

¹ Recentemente, foi realizada uma reconstrução dessa catástrofe em forma de vídeo pelo Smithsonian Channel, disponível no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=FGHv6zcBPxQ>, acessado em 11 de junho de 2016.

constituem bibliografia indispensável o livro de Ivan Teixeira, *Mecenato Pombalino e Poesia Neoclássica*, e o artigo de João Adolfo Hansen, “Pastoral árcaica, ilustração católica & civilização”, que permeiam esta apresentação.

Podemos eleger como marco central do processo de propaganda pombalina a Estátua Equestre de D. José I, que se encontra até hoje no Terreiro do Paço, em Lisboa. Nela, nota-se muito nitidamente, no centro do pilar que sustenta o monarca, o busto de Pombal, de face para o Tejo. A imagem do rei é alegórica e genérica: não há efetivamente marcas expressivas que nos permitam asseverar que se trate de D. José I, se não dispormos de informações prévias. Isso ocorre porque o rei haveria se recusado a posar para o escultor, por não ser favorável à construção de tal estátua. Pombal, no entanto, teria insistido em sua realização, levando o escultor a utilizar como modelo a face do rei estampada nas moedas em circulação na época (Teixeira, 1999).

Além da estátua em si, que já representa muito nitidamente a posição que Pombal ocupa (e, programaticamente, deve ocupar) no discurso artístico dessa época, as festividades que marcaram sua inauguração são bastante significativas para o nosso propósito. Ocorreram com todas as pompas exigidas pela circunstância e perduraram por vários dias, contando com a participação de carros alegóricos, de muitos músicos, dançarinos e de membros do governo português, que dedicaram uma série de poemas à ocasião de sua inauguração. Esses poemas, de modo geral, apresentavam função tripla: louvar a grandiosidade da Estátua, que serviria de alegoria para a grandiosidade do Império Português; louvar o monarca, por ser o líder que haveria guiado Portugal a esse estágio de grandeza após a imensa catástrofe do terremoto; e, finalmente, louvar Pombal três vezes: por ter efetivado a reconstrução de Lisboa com seus projetos ousados de urbanização; por ter mandado erguer a estátua que estava sendo inaugurada; e, finalmente, por ser a base de todo o Império.

Há, na Biblioteca Nacional de Portugal, uma *Narração dos applausos com que o juiz do povo e casa dos vinte-quatro festeja a felicíssima inauguração da estatua equestre onde também se expõem as allegorias dos carros, figuras, e tudo o mais concernente ás ditas festas*, sem indicação de autoria, que nos permite compreender o que chamamos, aqui, de Violência de Estado, que nos interessa enquanto discurso de justificativa da barbárie.

Segundo essa narração, as quatro primeiras alegorias eram, respectivamente, Europa, Ásia, África e América, “que vem todas, como tão interessadas nos obsequios dirigidos ao nosso REY, mostrar o júbilo, que recebem, vendo eternizada a sua Memoria pela erecção daquelle perduravel Monumento, e atributar-lhe rendidas os dons proprios de cada huma, em agradecimento dos muitos beneficios por ellas singularmente recebidos” (1775, pp. 3-4).

Destacamos o fato de que o processo de colonização, responsável por genocídios que causaram milhões de morte em todo o mundo (só no Brasil, a população indígena passou de cerca de três milhões de indivíduos em 1500, para trezentos e sessenta mil em 1825, segundo dados da FUNAI²), é criado retoricamente no discurso epidítico das celebrações como uma concessão de “muitos benefícios”, do colonizador aos colonizados. Que benefícios seriam esses? Segundo a *Narração*, D. José seria conhecido e respeitado na África pelo “singular amor, e justiça, que debaixo do seu Governo experimentam aquelles Barbaros; os quaes temerosos de provarem a crueldade de algum feroz Conquistador, anciosamente solicitáram a paz com os Portuguezes, com cuja protecção vivem seguros” (1975, p. 8). As alegorias do continente seriam o Temor e a Paz, sendo o primeiro a causa da segunda. Isso deixa claro como a festividade realiza retoricamente um processo Orwelliano, no qual a barbárie da escravidão e do genocídio é produzida como sinônimo de paz e liberdade.

O caso da América não é tão diferente, tendo por alegoria a Generosidade e a Riqueza, “pela excessiva abundancia das riquezas, que produz, e animo generoso dos seus Nacionaes” (1975 p. 10). Ao mesmo tempo, os caboclos que são retratados em uma das alegorias trazem, ao pé, “huma cabeça humana passada com huma setta” (1975, p. 11), traço que reforça a ideia de selvageria e, assim, justifica implicitamente o domínio lusitano sobre esses povos, e a respectiva utilização da força para a sua manutenção.

Por fim, o caso da Ásia é um pouco diferente, por ser retratada com alegorias da Sujeição e da Vitória, sendo a primeira referente aos asiáticos e a segunda, aos portugueses. Talvez seja este o único ponto, nas celebrações, em que a belicosidade da expansão do império lusitano para outros continentes não foi camuflada, como se nota na descrição da alegoria da Sujeição: “Irá vestida como as mais, que vam no mesmo Carro, sem turbante na cabeça, e em lugar d'elle levará por coroa huma cadeia, na mão direita hum Sceptro cingido com huma cadeia, nas espádoas, ou costas huma Tarja, e nella huma Torre atada com huma cadeia, e huma espada em sima” (1975, pp. 6-7).

Esta pequena apresentação de três das sete alegorias que compuseram as celebrações da inauguração da Estátua Equestre, em 1775, servem apenas para ilustrar o caráter de consolidação que a Estátua representa. Trata-se da consolidação de um discurso hegemônico, que exalta um Estado forte, que impõe seu poderio ao mundo sob a justificativa de combater vícios e exaltar virtudes, a partir da perspectiva do que se chama de maneira generalizante “despotismo esclarecido”. Em outras palavras, é consolidação do discurso que confere legitimidade ao Estado pombalino. Além dessas quatro alegorias representando os

² Cf. <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>, acessado em 16/06/2016.

continentes, havia também uma que representava Apolo, outra o Oceano e a última, Portugal Triunfante, em que se exaltam as artes liberais (Matemática, Arquitetura, Comércio, Pintura, História e Escultura), além de outras quatro virtudes (Justiça, Amor da Pátria, Benignidade e Liberdade), e onde se trazem acorrentadas a Discórdia, Ignorância, Furor e Hipocrisia. (1975, pp. 17-21).

Os jovens letrados que aspiravam a cargos na administração colonial lusitana evidentemente viram nisso uma grande oportunidade, e aproveitaram para tecer seus elogios à grandiosidade da Estátua, do Marquês e do Rei, legitimando essa justificativa da violência de Estado. Entre esses jovens, encontra-se Alvarenga Peixoto, com o poema que encontra-se anexado à *Narração* e que reeditamos aqui, mantendo a grafia original:

Na inauguração da Estatua Equestre consagrada á Memoria D'ELREY
NOSSO SENHOR no Faustissimo dia 6 de junho de 1775

SONETO

AMERICA sujeita, Asia vencida;
Africa escrava, Europa respeitosa;
Restaurada mais rica, e mais formosa
A fundação de Ulysses destruida.

São a base, em que vemos erigida
A Colossal Estatua magestosa,
Que D'ELREY á memoria gloriosa
Consagrou Lusitania agradecida.

Mas como a gloria do Monarca justo
He bem que áquele Heroe se communique,
Que a fama canta, que eterniza o Busto:

POMBAL junto a JOSÉ eterno fique,
Qual o famoso Agrippa junto a Augusto,
Como Sully ao pé do Grande HENRIQUE.

Trata-se, evidentemente, de um poema de circunstância, como a didascália que o acompanha explicita. Não temos pretensão de realizar, aqui, uma análise que esgote as significações do poema, apesar de não ser um texto complexo. Apenas buscamos indicar alguns elementos que permitam demonstrar a pertinência da abordagem dessa poesia como discurso de legitimação e consolidação do Estado português de Pombal e de seu novo modelo de urbanidade.

Os dois primeiros versos já explicitam a integração, por um processo ecfrástico, das alegorias apresentadas na inauguração da Estátua Equestre, que vêm seguidas pela menção da reconstrução de Lisboa e retomada do mito de Ulisses, como

seu fundador. Pombal e José reconstruíram Lisboa ainda mais rica e formosa do que ela existia antes do terremoto, o que serve para amplificar o elogio aos dois estadistas, colocados em posição superior à de Ulisses. Essa comparação nos permitiria, também, pensar a relação entre a função das festividades da Estátua Equestre e tudo o que as cerca (poemas, músicas, danças, carros alegóricos, percurso percorrido por eles, posicionamento da Estátua, local em que os espectadores se posicionavam, tempo que as celebrações levaram para se concluírem etc.) e a função da epopeia, enquanto eternização espetacular da memória de um herói que representa uma coletividade e um código ético-moral.

A segunda estrofe indica que essas questões são a base da “colossal estátua majestosa” ofertada à memória do rei pelo povo lusitano, como agradecimento. Base é, evidentemente, sinônimo de fundamento, ou justificativa: o povo encontra-se agradecido pela formosura e riqueza da reconstrução da cidade e, por isso, oferta a estátua ao monarca.

Os dois últimos tercetos apresentam função complementar, que visa justificar a existência do busto de Pombal na estátua de D. José. Interessante é notar como ocorre uma oposição sutil entre “monarca” e “herói”, sendo este cantado pela “fama” e eternizado pelo Busto, enquanto aquele é o foco das celebrações. Tradicionalmente, o termo “herói” é utilizado para se referir, no universo poético, às personagens elevadas da epopeia ou do drama que protagonizam o enredo. Essa oposição, portanto, acaba por corroborar (ao menos parcialmente) a redução que propusemos no início desta apresentação, segundo a qual Pombal ocupava posição central e era secundado pelo monarca.

No que diz respeito às relações entre Pombal e Agrippa ou Sully, e D. José e Augusto ou Henrique IV da França, presentes no último terceto, não as discutiremos aqui, pois as suas implicações serão abordadas em fase futura desta pesquisa e a nossa interpretação do tema encontra-se ainda muito embrionária. Interessam-nos, neste momento, como exemplos da justeza defendida no terceto anterior da presença de Pombal em uma estátua que supostamente serviria para celebrar o monarca.

Após explicitar essas questões, resta-nos apenas evidenciar algo que já ficou implícito. Referimo-nos à forma como o poema representa o novo modelo de urbanidade, mencionado anteriormente. Uma discussão completa desse tema teria que passar invariavelmente pelos trabalhos de Verney e Cândido Lusitano, além de mencionar críticos e teóricos da literatura que se dedicaram ao estudo do decoro nas letras setecentistas, desde as poéticas de Boileau, na França, até Muratori, na Itália e Luzán, na Espanha. Limitamo-nos, portanto, a evidenciar o decoro dessa nova urbanidade na forma deste soneto. Os dois quartetos apresentam a motivação da estátua e de sua celebração, sendo o primeiro responsável por explicitar o que faz essa motivação ser válida, e o segundo por justificar as

celebrações conferindo-lhe poder de representar uma coletividade; o primeiro terceto justifica a presença de Pombal com base na justiça do Rei, enquanto o segundo apresenta exemplos históricos que asseveram a antiguidade do protagonismo de figuras hierarquicamente secundárias na condução de grandes impérios e, com isso, defende a legitimidade da representação de Pombal na estátua de D. José, segundo prescreve o decoro epidítico.

A estrutura do poema é clara, precisa, sem recorrer à fantasia do leitor ou a agudezas formais ou conceituais como as que notamos, por exemplo, nos poemas seiscentistas da *Fênix Renascida*. Embora haja inversões sintáticas, não causam ambiguidade ou confusão. O sentido se quer unívoco, claro, simples e decoroso. Em outras palavras: o poema incorpora na sua forma os ideais programáticos do mecenato pombalino, encontrados também no projeto urbanístico da cidade e nas preceptivas poéticas, retóricas e filosóficas de seu tempo: objetividade, clareza, retidão e utilidade.

Referências bibliográficas

- Anônimo (1755). *Narração dos applausos com que o juiz do povo e casa dos vinte-quatro festeja a felicíssima inauguração da estatua equestre onde também se expõem as allegorias dos carros, figuras, e tudo o mais concernente ás ditas festas*. Lisboa: Regia Officina Typografica.
- FUNAI (2013). Quem são. *Os Índios no Brasil*. Recuperado, em 16 julho 2016, de: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>
- Hansen, J. A. (2003). Pastoral Arcade e Civilização. *La formación de la cultura iberoamericana. Siglo XVIII*. Madri: Editorial Iberoamericana.
- Teixeira, I. P. (1999). *Mecenato Pombalino e Poesia Neoclássica*. São Paulo: Edusp.

As máquinas de cena do Teatro O Bando: espaços rítmicos potenciais

CRISTIANE WERLANG

Universidade de Coimbra – Bolsa CAPES/BR

JOÃO MARIA BERNARDO ASCENSO ANDRÉ

Universidade de Coimbra

1. Introdução

O grupo de Teatro O Bando foi fundado em 1974, ano da Revolução dos Cravos, que marcou o início da abertura à liberdade, após quarenta e um anos de terror fascista em Portugal. O Bando fortaleceu-se como coletivo ao engajar-se em projetos que levam em conta a participação dos seus membros em atividades artísticas e sociais, entendendo que o trabalho de seus criadores só crescerá se estiver em constante encontro e confronto com a vida. O desafio é uma proposta de trabalho em cooperativa, com redes de colaboração que ajudam a vencer o empobrecimento criativo.

A dramaturgia no Teatro O Bando é encarada como um processo a partir do qual se entrelaçam todos os materiais que compõem a cena teatral. A relação da dramaturgia com a cenografia dá ensejo à dramatografia, termo cunhado pelo grupo O Bando para dar conta de representar graficamente a dramaturgia. Atravessada pela dramaturgia o espaço se concretiza nas já conhecidas Máquinas de Cena do grupo.

A noção de dramatografia existe há cerca de 20 anos no O Bando, mas aparece pela primeira vez em 2013, na ficha técnica do espetáculo *Jangada de Pedra*, adaptação do texto de José Saramago. Segundo Casimiro (2009) as Máquinas de Cena do O Bando são objetos multifuncionais e polissêmicos que “se situam

na fronteira entre a cenografia e a instalação” (p. 59). São objetos que abrigam as ações físicas e vocais dos atores que, ao os manipularem, deixam neles o trajeto de suas emoções e pensamentos. As Máquinas de Cena são uma das marcas distintivas d’ O Bando.

João Brites (2014), em palestra intitulada “Teatro e Engrenagens de Representação”¹, durante o evento Encontros Possíveis, fala da relação entre as Máquinas de Cena e o trabalho do ator: “[...] considero que a Máquina de Cena faz parte da cenografia não só como pormenor visual aglutinador, mas como motor explícito de movimentos reais ou potenciais. É bom que se diga que se entende Máquina de Cena no seu sentido mais lato, como entidade que não só se move prolongando a ação do ator, como o seu latente dinamismo aguarda e potencia a intervenção do ator.” As Máquinas de Cena são engrenagens dinâmicas que mapeiam:

[...] instruções e pormenores cênicos que condicionam gestos e percursos dos atores articulando contradições complementares e antagônicas entre as diversas componentes dicotômicas (cenografia e iluminação; encenação e codificação espacial; musicalidade da palavra e composição musical; semântica do texto e sonoridade do texto; quotidianização do gesto e exercitação da coreografia; literalidade de sentidos e metáfora, etc.). (Brites, 2014)

As Máquinas de Cena representam também uma tentativa de refazer a cada espetáculo, um tipo de espaço específico relacionado com a ficção que se vive. Os atores, ao interagirem com elas, inevitavelmente, são contaminados pela restrição espacial imposta: são “organizações materiais com vista à transformação em qualidades e relações espaciais, ou, ao invés, organizações de espaço que só pela voz de um mecanismo se tornam perceptíveis” (Francisco, 2005, p. 23). A volumetria de cada Máquina de Cena impõe aos atores uma criação baseada na restrição ou no desvio da ação, levando-os à construção de ritmos e desenhos singulares para cada personagem e/ou situação.

Assim, a dramaturgia e a cenografia se encontram nas Máquinas de Cena para dar impulso à criação dos atores.

2. Os Espaços Rítmicos de Appia

Adolphe François Appia (1862 - 1928) foi cenógrafo, iluminador, encenador e pedagogo teatral. Conduziu os seus estudos de música na Alemanha, Suíça e França, o que o levou a desenvolver um sentido apurado a respeito das artes do tempo. Insere-se num momento histórico em que a Europa passava por

¹ Texto disponibilizado por João Brites, encenador, cenógrafo e dramaturgista do TeatrO Bando.

intensa fermentação artística, social e econômica, impulsionada pela revolução industrial, científica e cultural.

A partir de 1906 Appia vê pela primeira vez, em Hellerau, a uma demonstração de rítmica de Jaques-Dalcroze (1869-1950), com quem estabelece uma parceria que culminará num longo e profícuo vínculo profissional e pessoal até a morte de Appia, em 1928.

A rítmica foi criada por Jaques-Dalcroze, professor de música do Conservatório de Genebra, que insatisfeito com os métodos de ensino de música de seu tempo, acaba por traçar um caminho diverso dos tradicionais centros de educação musical. A rítmica² (a princípio chamada *eurhythmia* – composição das palavras gregas *eu* = ‘bem’, ‘bom’; e *rhythmos* = ‘fluir’) visava educar ludicamente, despertando a musicalidade e a harmonia. A sua prática, ao educar o corpo, provocaria não só um gozo estético e físico, mas também moral, fortalecendo a personalidade dos alunos. A rítmica seria capaz de treinar o ator no tempo e nas proporções. Uma técnica que, através de progressiva experimentação em exercícios controlados, envolveria em coesão a mente, a emoção e o corpo, tornando a música visível, simultaneamente, no tempo e no espaço (Roger, 1967).

Em 1909 Appia começa a desenhar alguns espaços para a rítmica nos quais a música tornar-se-ia visível pelo movimento corporal. Esses espaços emotivos, como chamou Jaques-Dalcroze, foram batizados por Appia primeiro de espaços corporais e depois de Espaços Rítmicos. Visto que o terreno plano não oferecia estímulo suficiente às evoluções de um corpo vivo, os espaços rítmicos propunham estimular o movimento rítmico dos corpos através da introdução, no solo, de elementos como rampas, escadas, cubos, etc.

Para Appia (2014, p. 375), entre as artes do espaço, a arquitetura, por conter em potência, tanto o tempo quanto o espaço, era a mais adequada para criar ambientes determinados e circunscritos, destinados “à presença e às evoluções do corpo vivo”. O espaço é percebido na altura e na profundidade e no peso de elementos sólidos sobrepostos. O solo horizontal (no qual podem repousar escadarias e declives) serve às duas ordens de planos e ali o corpo se expressa sentando-se, levantando-se, ou simplesmente percorrendo o espaço. Já as linhas verticais acompanham o corpo e correspondem ao seu estar: apresentam obstáculos à livre marcha e suscitam uma expressão equivalente. No entanto, para que essas linhas sirvam à expressão do ator, é necessário maximizar as oposições entre o corpo sinuoso e móvel com as linhas planas e rígidas das superfícies.

² O principais textos de Jaques-Dalcroze encontram-se no livro, intitulado *Le Rythme, la Musique et L'Éducation*, escrito em 1919.

A oposição entre a rigidez geométrica do espaço e a mobilidade flexível do corpo cria o espaço vivo.

Para o ator, a pedagogia rítmica terá influência sobre a sua musicalidade, sobre a conveniência do seu jogo cênico e, mesmo que esta esteja distante de uma aplicação direta para a cena, aproximando-a do espaço vivo, a disciplina rítmica tornará o ator “particularmente sensível às dimensões do espaço que correspondem às variedades infinitas das sucessões musicais” (Appia, 1988, p. 147).

O ritmo, apesar de não pertencer unicamente ao léxico musical, visto que regula a nossa vida biológica, psíquica e emocional (Malloch & Trevarthen, 2009, pp. 01-15), para Appia, está assentado nas concepções, usos e funções da música tradicional europeia do início do século XX. O ritmo carrega em si as noções de medida, ordem e fluxo, como lembra Kiefer (1973, p. 24), e fala-se em ritmo “a partir do momento em que o fluir apresenta descontinuidades”, como acidentes numa corrente de água, ou como a “emissão de sons de duração desigual; determinado movimento de braços [...]” (Kiefer, 1973, p. 23). Mas as descontinuidades só são percebidas em relação à continuidade, ou melhor, o ritmo é percebido por que o fluir do tempo é interrompido. As interrupções que o ritmo cria, com sons de curta e longa duração, também possuem uma recorrência, a fim de que possamos extrair deles um padrão rítmico. O ritmo acontece dentro de determinada medida e ordem; é um movimento, como lembra Castilhos (2008, p. 43) “medido, regrado, organizado em continuidades, alternâncias, rupturas, descontinuidades e agrupamentos”, tanto regulares quanto irregulares.

Para Jaques-Dalcroze (2008, p. 33), para obter-se um ritmo preciso é necessário o controle do movimento mediante a combinação de três componentes: a energia muscular, o espaço e o tempo. A arte do ritmo musical consiste em diferenciar as várias durações, combinar sucessões variadas, distribuir o silêncio e as acentuações. Já a lei do ritmo plástico, relativo ao movimento do corpo humano, consiste em desenhar os atos no espaço, saber iniciar e finalizar o seu movimento em diferentes andamentos e combinar várias graduações dinâmicas com controle muscular, adequado a uma boa economia de gestos (Jaques-Dalcroze, 2008, p. 121).

O método desenvolvido por Jaques-Dalcroze, que em educação musical pode ser chamado de Método Ativo, pois coloca o aluno no centro da aprendizagem, entende o ritmo em sua natureza motora, com clara inspiração grega clássica. O ator deveria aprender a costurar o tempo e o espaço, pelo uso consciente do movimento rítmico.

A duração dos sons musicais exterioriza-se, no espaço, em proporções visuais. Se a música não tem mais do que um som e uma duração para esse som, ficará prisioneira do tempo. São os agrupamentos de sons que tendem a aproximá-la

do espaço. As durações variáveis desses agrupamentos combinam-se entre si até o infinito e produzem, assim, o fenômeno do ritmo, o qual não só diz respeito ao espaço, mas também pode unir-se indissolavelmente a ele pelo movimento. (Appia, 1988, p. 369)

Conclui Appia (1988, p. 374): “[...] a música impõe aos movimentos do corpo as suas durações sucessivas; esse corpo transmite-as, então, às proporções do espaço; e as formas inanimadas, opondo ao corpo a sua rigidez, afirmam a sua existência pessoal – que sem esta resistência, não poderiam manifestar tão claramente – e fecham, assim, o ciclo”. O tempo necessita do espaço para se tornar visível, para expressar os muitos tempos derivados das muitas emoções que o produzem; todo o espaço é atravessado pelo tempo. Daí a expressão de Appia: o espaço sonoro. O tempo precisa do espaço; “[...] o tempo é talvez a quarta dimensão do espaço, tal como Einstein já pressupôs na sua teoria da relatividade: para além da altura, da largura e da profundidade, há a dimensão temporal. E a dimensão ou as dimensões do tempo abrem novas dimensões no espaço [...]” – espaço da imaginação, da memória, virtual e real, etc. O espaço cênico é um espaço potencial, “[...] a potência que ele é, a latência que o marca, o situa, assim, no entre-espaço do tempo através do entre-tempo do espaço” (André & Ribeiro, 2014, pp. 73-75).

3. O Bando: a dramatografia como Espaço Rítmico

Quando construo objectos, tenho o hábito de ficar sozinho na sala, enquanto os actores se vão embora. Eu acho que quando as coisas funcionam bem, irradiam som, têm som. No silêncio existe um espaço ocupado que a minha percepção recebe como sonora. É um silêncio diferente; não digo que é som, não é som nenhum. Acho que é o silêncio diferente. Penso que é aquele lado impalpável que as coisas têm. Entra-se numa igreja e tem-se um sentimento; entra-se noutra, e não se tem nenhum. As pessoas entram numa igreja e dizem que sentem algo abstracto que impõe respeito. Não! Tens uma proporção, tens uma abóboda, tens uma luz, que dão um sentimento especial que outros “cenários” não dão. (<http://www.cidadevirtual.pt/up-arte/brites-p.html> [Acedido em 30/04/2016])

A colocação de Brites associa-se bem à de Zumthor (2006, p. 17): “existe um efeito recíproco entre as pessoas e as coisas”. Os objetos, as coisas, emanam atmosferas percebidas através de nossos sentidos, que captam e interpretam as materialidades do mundo. A atmosfera pode ser percebida pela forma (o corpo arquitetônico ou anatomia arquitetônica); pelo modo como os materiais soam e irradiam; pela temperatura; pelo andamento/ritmo criado pelo movimento dos corpos que utilizam o espaço (que criam lugares de sedução, alegria e/ou introspecção); pela tensão entre o espaço interno e externo, pela

luz e sombra, proximidade e distância; e pela harmonia, que pode ser resumida, segundo Zumthor (2006, p. 69), na sentença: “as coisas encontraram-se, estão em si”. É na interação entre todas as materialidades cênicas que a atmosfera é percebida, pois se faz no cruzamento entre o tempo e o espaço, entre eu, o outro e o mundo.

Os espaços dramatográficos sintetizados nas Máquinas de Cena do Teatro O Bando delimitam a área de jogo do ator e são como obstáculos que ampliam ou restringem a sua criação corporal-vocal. Nessas áreas de jogo, os atores são forçados a distribuir os movimentos no espaço e no tempo de diferentes formas. A sua aplicação mais óbvia vê-se no plano corporal, visto que conscientiza o ator das relações de seu corpo com o espaço e com os objetos e a influência que essa relação produz sobre os parceiros de jogo e sobre a “leitura” do espectador.

Argumento que os espaços dramatográficos das Máquinas de Cena, tal qual os Espaços Rítmicos de Appia/Dalcroze, exercitam as qualidades rítmicas do corpo-voz-mente-emoção do ator. As Máquinas de Cena apresentam cartografias que se fazem presentes em:

- Horizontalidades: linhas e objetos que demarcam áreas ao nível do solo;
- Verticalidades: níveis estruturados com praticáveis etc. que demarcam áreas ao nível vertical;
- Volumetrias: cubos, cadeiras, objetos variados que podem ser usados para múltiplas funções.

De maneira geral, o espaço condiciona nossos movimentos e as suas durações, direções e amplitudes. Improvisar em um metro quadrado ou em um círculo de seis metros de diâmetro altera totalmente a atuação, pois estabelece novas distâncias entre os improvisadores, novos andamentos, etc. Introduzindo um cubo e uma cadeira no espaço circular as variações são ainda maiores dando ao ator uma infinita gama de possibilidades criativas, induzindo pausas e trajetos. Essas delimitações – um círculo, um cubo, uma escada ou uma passarela – instituem uma espécie de partitura abstrata, uma geografia desenhada no espaço tridimensional do palco, que modifica as direções a tomar, as velocidades, os acentos a escolher visíveis tanto no nível corporal, quanto vocal e interior (acentuo a velocidade lenta em detrimento de uma rápida, um aceno de mão no lugar de sentar na cadeira).

O corpo ocupa e mede o espaço. Isso por que as proporções do espaço estipulam as locomoções e ações do ator e estas, em última instância, medem o espaço pelo movimento e subdividem-no em partes cada vez menores, criando através do jogo entre o corpo e o espaço uma experiência visual do ritmo.

Como coloca João Brites (2005, p. 28):

Se entendermos como *dramatografia* a representação gráfica da dramaturgia, compreendemos que cada cenógrafo, para cada nova criação teatral, deveria realizar um conjunto de *dramatografias* específicas que esclarecessem, conceptualmente, as opções tomadas quanto a proporcionalidade das áreas e dos volumes definidos e também dos percursos significantes que os personagens vão utilizar na resolução de seus conflitos.

4. A Máquina de Cena “Jangada de Pedra”

Seguindo a sua linha habitual, **O Bando** trabalha um texto não dramático, um romance, de **José Saramago** desta vez, mais uma vez: A jangada de pedra. O palco do **S. Luiz** está recortado em menos de metade. Já em altura, mais uma das estruturas megalómanas d’O Bando ocupa todo o espaço e deixa-nos suspensos desde o abrir do pano. Antes disso, já todo o público ficou agarrado às cadeiras desde que os músicos começaram a tocar por toda a sala. Os metais são agressivos e entranham-se enquanto cabeças curiosas tentam captar tudo o que se está a passar, ninguém quer perder o espectáculo, ninguém tem a certeza de onde vai continuar. Na nesga do palco que nos dão, a voz poderosa de **Sara de Castro** enche todo o espaço, faz-nos calar meio boquiabertos - começou a história. (Jardim, 2013)

O espectáculo *Jangada de Pedra* d’O Bando, adaptação do romance de José Saramago, escrito em 1986, estreou em 2013. O romance apresenta fortes doses de ironia e foi escrito quando Portugal e Espanha passaram a integrar o Mercado Comum Europeu, hoje União Europeia. Saramago denuncia o descaso europeu em face das nações ibéricas, narrando uma série de acontecimentos singulares que culminam na separação da Península Ibérica da Europa, que acaba em deriva pelo oceano Atlântico.

O romance possui cinco personagens mais o cão que as guiará. Saramago apresenta as personagens logo no início da obra e cada uma sente-se responsável por causar a ruptura da península. Joana Carda é a primeira personagem apresentada pelo narrador: “Quando Joana Carda riscou o chão com a vara de negrilho, todos os cães de Cerbère começaram a ladrar, lançando em pânico e terror os habitantes, [...]” (Saramago, 1986, p. 07).



Máquina de Cena Jangada de Pedra – TeatrO Bando

A Máquina de Cena do espetáculo *Jangada de Pedra*, uma grande estrutura vertical feita de metal e redes de pesca que ocupava desde o chão até o teto do teatro, propunha uma movimentação aos atores criando um desenho para as suas ações físicas e vocais. Esta Máquina de Cena encerrava os atores numa área de jogo de largura limitada, dando como possibilidade uma movimentação mais vertical que horizontal. Essa restrição compunha uma partitura, uma geografia que delimitava a área de atuação e obrigava o ator a dividir conscientemente seus movimentos e pontos de apoio no espaço. Indicava as direções a tomar e a forma como o corpo se organizava para se locomover. A forma, o volume, o peso e a textura impunham pontos de apoio, intensidades diferentes, ritmos e sons, enriquecendo a imaginação dos atores. Observa-se a existência de vários elementos agógicos, como o *affrentando* e o *rallentando*, dinâmicos, como o *pianissimo* e o *forte*, e de articulação, como o *stacatto*, além de um trabalho sobre a elasticidade corporal. A Máquina de Cena estimulou, enfim, toda uma nova economia cênica para o trabalho dos atores.

O espaço, como assinalaram Appia e Dalcroze, ajuda a eliminar movimentos inúteis, cria os silêncios que organizam o movimento em frases, reparte os efeitos expressivos em partes localizadas do organismo, cria contrapontos e polirritmos. O espaço cria uma partitura para o ator, pois estipula andamentos diferentes, pausas, direções e amplitudes das ações físicas-vocais, além de exercitar uma gama de graduações entre o pesado e o leve, a força e a suavidade.

4. Conclusão

O ritmo, no teatro, refere-se a uma organização humana consciente do tempo direcionado para a expressão, para a comunicação de uma ideia, de uma sensação etc. O ritmo trabalha sobre o tempo e o manipula em favor de

um sentido. Dentro de uma base que flui, o ritmo acelera-se, contrai-se ou distende-se, criando a percepção de um tempo agrupado e ordenado para um fim determinado. É por isso que não é raro se conferir ao ritmo a qualidade de ímpeto e elán da arte do ator.

No teatro, o fenômeno do ritmo é fundamental para a criação, como o é em música, poesia ou dança. Como lembra Schafer (2001, p. 315), “o homem é uma criatura antientrópica; é um organizador do acaso em ordem e tenta perceber padrões em todas as coisas”. No teatro, o espaço insere-se como fator determinante da constituição do ritmo. É justamente o relacionamento do tempo com o espaço que torna o fazer do ator tão complexo.

Os obstáculos que o espaço oferece ao corpo sugerem pausas, direções, níveis, amplitudes: acentos expressivos potenciais. Tem-se, na relação do corpo com o tempo-espaço, uma miríade de combinações nas quais tem valor o movimento das pernas e dos braços, a força ou leveza dos movimentos, os graves e agudos da voz, a interrupção ou não de um olhar.

Os espaços dramatográficos das Máquinas de Cena proporcionam jogos de relações entre o vazio e o sólido, o comprido e o curto, o vertical e o horizontal, o fluído e o bloqueado, e instituem – muito mais que uma localização precisa e fixa – um terreno de estudo no qual o ator pode exercitar-se na arte do ritmo cênico. As Máquinas de Cena criam espaços rítmicos, pois impõem novas sequências de movimento, durações diferentes às sucessões dos movimentos, reforçam ou fragilizam uma ação em detrimento de outra, interrompem, retardam ou aceleram os movimentos.

As Máquinas de Cena são estruturas materiais que, ao oferecerem múltiplos obstáculos aos atores, permitem o exercício do movimento rítmico e estimulam a imaginação cênica.

Referências bibliográficas

- André, J. M. & Ribeiro, J. M. (2014). *O espaço cênico como espaço potencial: para uma dinamologia do espaço*. Coimbra: Círculo das Artes Plásticas e Colégio das Artes/Universidade de Coimbra.
- Appia, A. (1988). *Oeuvres complètes: 1906–1921*. Édition élaborée et commentée par Marie L. Bablet-Hahn (Vol. 3). Lausanne: L’Age D’Homme.
- Appia, A. (2005). *A obra de arte viva*. Edição de Eugénia Vasques a partir de tradução de Redondo Júnior, Lisboa: Arcádia. Lisboa: Escola Superior de Teatro e Cinema.

- Appia, A. (2014). *La música y la puesta en escena: la obra de arte viva*. Traducción Nathalei Cañizares Bundorf. (Série Teoría y práctica del Teatro). Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.
- Brites, J. (2005). Ir ao teatro como quem parte em viagem. In Bento (Coord.), *Máquinas de cena O Bando* (pp. 27-33), Palmela: O Bando; Porto: Campo das Letras.
- Brites, J. (2014). Teatro e engrenagens de representação. In *Encontros Possíveis – Núcleo de Pesquisas Teatrais*. Chapada dos Guimarães, MT, Brasil.
- Casimiro, A. (2009). Na fronteira entre cenografia e instalação. In J. Brites (Dir.), *Teatro O Bando: afectos e reflexos de um trajecto* (pp. 59-60) Palmela: Cooperativa de Produção Artística Teatro de Animação O Bando.
- Castilhos, J. de O. (2008). *O ritmo musical da cena teatral: a dinâmica do espetáculo de teatro*. (Tese de Doutoramento, Pós-Graduação em Artes Cênicas) Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
- Francisco, R. (2005). Estruturas materiais e estruturas espaciais. In C. Bento (Coord.), *Máquinas de cena O Bando* (pp. 21-23). Palmela: O Bando; Porto: Campo das Letras.
- Jaques-Dalcroze, É. (2008). *Il ritmo, la musica e l'educazione*. (A cura di Louisa Di Segni-Jaffé) Torino: EDT.
- Jangada de Pedra, Teatro O Bando*, Acessível em: http://www.teatrosaoluiz.pt/catalogo/detalhes_produto.php?id=372, Acesso em 30/04/2016.
- Jardim, R. (2013). *Sobre as cenas*, Acessível em: <http://sobreascenas.blogspot.com.br/2013/10/na-ilha-iberica.html> Acesso em: 27/08/2016.
- Kiefer, B. (1973). *Elementos da linguagem musical*. Porto Alegre: Movimento.
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2009). Musicality: communicating the vitality and interests of life. In S. N. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality* (pp. 01-15). Oxford: Oxford University Press.
- Máquinas de Cena – João Brites d'O Bando*, Entrevista a João Brites por Vítor Almeida e Rui Ferro. Acessível em: <http://www.cidadevirtual.pt/up-arte/brites-p.html> Acesso em: 30/04/2016.
- Roger, C. M. (1967). Appia's theory for Acting: Eurhythmics for the Stage. *Educational Theatre Journal*, 19 (4), 467-472.
- Saramago, J. (1996). *A Jangada de Pedra*, Lisboa: Editorial Caminho.
- Schafer, M. (2001). *A afinação do mundo*. São Paulo: UNESP.
- Zumthor, P. (2006). *Atmósferas: entornos arquitectónicos, las cosas a mi alrededor*. Barcelona: Gustavo Gili.

Vitorino Nemésio e Cecília Meireles numa outra cadência – o mar, as palavras e a insularidade

ISA VITÓRIA SEVERINO

Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior
Instituto Politécnico da Guarda

0.

Quando soubemos da realização deste congresso foi nossa preocupação pensar num tema que ajudasse a concretizar a sua denominação. Assim, é *Pelos Mares da Língua Portuguesa* que propomos, tendo como *Leitmotiv* poemas de Vitorino Nemésio e Cecília Meireles, uma análise dos temas que aproximam os dois autores, de entre os quais destacamos, o mar, o retorno à infância, o sentimento de solidão e de insularidade, os quais viabilizam o estabelecimento de um diálogo intertextual.

Curiosamente, foi o sentimento de insularidade, comum aos dois autores, que nos conduziu a este estudo. Se no caso do escritor açoriano este sentimento, que perpassa os seus textos, o leva a identificar-se, a transmudar-se ou mesmo a fundir-se com a ilha, é explicado pelas suas origens açorianas, uma vez era natural da ilha Terceira; no caso de Cecília Meireles pode suscitar alguma ambiguidade, já que a autora nunca viveu numa ilha. Interiorizou, porém, um sentimento de insularidade que se reflete na sua poesia, como a própria reconhece numa entrevista concedida a Pedro Bloch:

Há quem pense que meu isolamento, meu modo de estar só (quem sabe se é porque descendo de gente da Ilha de São Miguel em que até se namora de uma ilha pra outra?), é distância quando, na realidade, é a minha maneira de me deslumbrar com as pessoas, analisar seus veios, suas florestas. (Meireles, 1964)

O isolamento da poeta não é, como sucede em Nemésio, um isolamento geográfico nem espacial, mas partilha com o autor português um isolamento interiorizado. Cecília não viveu numa ilha, mas fez nela, isto é, na ilha que criou, o seu *modus vivendi*, o seu exílio ontológico; uma ilha feita de solidão e escrita, pois a escrita é também uma forma de estar só.

Consideramos, por isso, ser interessante estabelecer este diálogo por cima do mar, cruzando cadências que refletem um sentimento insular, transversal aos autores e uma forte ligação aos Açores. Se Vitorino Nemésio “arrastava os Açores às costas (ou arrastava-se, por entre os Açores no coração?)” (Teotónio, 1989, p. 35); Cecília Meireles encontrava nas reminiscências da infância e laços de hereditariedade uma ligação ao arquipélago. Como referiu J. de Almeida Pavão:

Os Açores contam com a suprema glória de verem inscritos nas página de oiro da poesia de língua portuguesa alguns dos seus mais notáveis representantes [e destaca os nomes de Roberto Mesquita, Côrtes-Rodrigues, Teófilo Braga, Antero] ou os que continuaram a mergulhar no seu húmus as raízes de inspiração e o substrato da sua própria lírica, como Vitorino Nemésio; mas ainda os que lhes estão presos pelos laços de hereditariedade, transmutada nos seus valores poéticos, como Garrett, Fernando Pessoa ou Cecília Meireles. (Pavão, 1973, p. 4)

Recuperando as palavras de Almeida Pavão, pretendemos analisar o modo como Vitorino Nemésio retirou do “seu húmus as raízes de inspiração” e verificar a influência que o legado familiar exerceu na atividade poética de Cecília Meireles e o modo como se reflete.

I. Insularidades

1. Nemésio – insularidade vivida

A infância de Nemésio, passada na Praia da Vitória, na Ilha Terceira, é frequentemente evocada pelo autor, reportando-o para um regresso à ilha. Este legado do passado está presente na sua obra, quer em verso quer em prosa, e é enaltecido através de construções e lexemas de carácter valorativo. O mar, as gentes, as tradições, a fauna, a flora e o arquipélago dos Açores têm um pulsar próprio, mas impercetível para o “comum dos continentais”, como afirma o autor:

[Os Açores é] para o comum dos continentais, a trapalhada geográfica que o nome da *Ilha* abrevia. Para os açorianos desterrados, é o berço, o amor, as reminiscências, a família e, na esfera dos desejos que se criam mais ao peito, a tumba, a cova para o sono que nunca mais se acorda, e que o mar ali eternamente vigia [...] (Nemésio, 1929, p. 4)

A ilha é o “berço”, a origem, na verdadeira aceção da palavra, o primeiro despontar para o mundo: o “mundo é a Praia da Vitória, primeiro, depois a Terceira, ainda depois os Açores, só então Portugal e o mundo inteiro no círculo mais vasto” (Teotónio, 1989, p. 32). Para este açoriano desterrado, a ilha é concomitantemente “o berço, o amor”, a sua fonte de inspiração, que despoleta o pensamento e faculta a matéria, que depois é transmutada nos seus versos e lhe viabiliza o traçar de um trajeto que conduz à *Ilha* perdida, ambicionada, mas dificilmente alcançável. A ligação incontornável à Ilha é salientada por Eduardo Lourenço que considera que “Vitorino Nemésio guardou até ao limite de idade” a sua “formidável infância” (Lourenço, 1979).

2. Cecília – insularidade herdada/idealizada

Cecília é contemporânea de Nemésio, nasceu no mesmo ano (1901), do outro lado do Atlântico. Apesar de não ter vivido nos Açores, o arquipélago despertou, desde cedo, o seu afeto, como reconheceu a poeta, aquando da sua visita ao arquipélago:

Se me perguntarem o que me traz aos Açores, apenas posso responder: a minha infância. A minha infância: o romanceiro e as histórias encantadas; a Bela Infanta e as bruxas; as cantigas e as parlendas; o sentimento do mar e da solidão; a memória dos naufrágios e a pesca da baleia; os laranjais entristecidos e a consciência dos exílios.

Depois de tantas experiências variadas a todos os territórios do mundo e do espírito, alguma coisa reclamava em mim esta participação nos lugares da minha gente passada. Dispus-me a esta espécie de aventura lírica, depois de conhecer os povos mais diversos em suas mais complexas expressões. Minha vinda a estas ilhas é como um regresso, uma visita familiar, um acto de ternura. Não desejaria que me recebessem como uma escritora brasileira por mais que me seja cara a terra onde nasci e onde tenho vivido: — mas como a uma criança antiga que a poesia de S. Miguel nutriu, numa infância de sonho, no regaço de uma avó dolorida, heróica e nobremente sentimental¹. (Meireles, 1973, p. 4)

O apelo das suas origens lusíadas, a ânsia de recuperar fragmentos da infância “as histórias encantadas, as parlendas, o sentimento do mar”, levaram-na a regressar a S. Miguel. Mas como poderia Cecília regressar a um sítio onde jamais havia estado? Qualquer regresso implica um retorno, o visitar de um local onde já se esteve. Todavia, para Cecília o regresso é a recuperação da

¹ “Saudação aos Açores”, palavras proferidas no Aeroporto de Santa Maria em 23 de nov. de 1951. *Revista Ocidente*. vol. LXXXIV, Lisboa, 1973, p. 4.

infância e das histórias contadas pela avó açoriana. Trata-se de uma vivência diferida, uma experiência comunicada durante a infância, numa época em que, segundo Piaget, o pensamento é de um realismo ingênuo, daí que seja tão real a vivência-vivida como a vivência-imaginada, o que explica que a vivência insular seja tão real para um autor como para outro.

Há um outro contacto com os Açores em Cecília Meireles – a sua correspondência com escritores portugueses, nomeadamente com Armando Côrtes-Rodrigues, que alimentou as suas recordações infantis e reforçou o desejo de regresso à ilha. Esta ligação é ainda fortalecida pelos trabalhos desenvolvidos pela autora. Lembramos, a título de exemplo, o *Panorama Folclórico dos Açores especialmente da Ilha de S. Miguel*, que demonstra o apreço e o conhecimento que Cecília revelou pelo arquipélago, percorrendo as cantigas típicas das diversas ilhas, as quais refletem o cenário marítimo. Este estudo revela uma pesquisa atenta que se espraia pelo património imaterial e pela vida material (habitação, trajes, penteados, alimentação, vida família), o que patenteia um conhecimento do *modus vivendi* e da tradição daquelas ilhas, com especial enfoque para a ilha de S. Miguel, de onde era oriunda a sua avó materna, uma presença preponderante na sua vida, uma vez que Cecília ficou órfã muito cedo e é lembrada pela autora com apreço e veneração: “Minha avó era beleza total de corpo e de espírito. Nunca vi uma criatura assim, de boa, de terna, de feminina, de masculina” (Sachet, 1998, p. 237).

Os Açores, mais especificamente a Ilha de S. Miguel, representam o acesso ao legado da infância, esse universo que tantas vezes a poeta almeja recuperar. É inegável o que esse mesmo legado lhe proporcionou, permitindo-lhe desenvolver uma depurada sensibilidade, um forte sentimento de estoicismo e solidão, indissociável do elemento marítimo, que irrompe com frequência na obra poética da autora e constitui um ponto de partida para reflexões profundas: “Aqui está minha herança – este mar solitário, / Que de um lado era o amor e do outro esquecimento” (Meireles, 1994a, p. 337).

Cecília imerge num universo de solidão para aceder à sua “herança – o mar solitário”, que lhe inundou a alma e ressoa na sua poesia. Ao estabelecermos um paralelismo entre os dois autores, encontramos pontos que, apesar de divergentes, desaguam num sentimento comum. O mar, na obra de Vitorino Nemésio, constitui uma presença constante. O “cronista do mar” foi “um conhecedor profundo da rica simbologia das águas, ele transformou ainda o mar numa fonte perene de inspiração metafórica e até mítica” (Silva, 1985, p. 96). Protagonizou “uma açorianidade sublimada e sentida no dia-a-dia” (Gouveia, 2001, p. 1029), como expressa em “Da universal inquietude”:

A Esfinge do mar é a ilha. Levanta-se do deserto de águas como a pétrea cabeça que afrontava Édipo na estrada de Tebas, mas não traga os transeuntes como monstro [bem pelo contrário], agasalha-os, amamenta-os com a sua lava.” E acrescenta ainda que é “o complexo de todos os temas na sua carne viva de possibilidade e inquietação”. (Nemésio, 1997, p. 162)

O mar e também a ilha constituem de facto a “matéria-prima de mitificação” nemesiana (Lopes, 1987, p. 778). Recuperando a mitologia grega, a ilha, qual Esfinge, erige-se sobre as águas. Não trucidada, porém, os transeuntes. Esta ilha é um espaço sagrado, dotado de capacidades protetoras e regeneradoras – agasalha e alimenta. É a ilha-mãe, ponto de origem “o complexo de todos os temas” e de permanente regresso.

Também Cecília regressa à ilha, terra natal de sua avó, para aí adquirir e assumir alguns traços de insularidade que apenas lhe foram transmitidos por via hereditária, mas que a autora interiorizou como confessa no poema “Beira-mar”: “Porque isto é mal de família, / ser de areia, de água, de ilha ...” (Meireles, 1994b, pp. 293-4).

O mar representa, para os dois autores, uma forma de regresso imaginário ao passado, mantendo vivas as recordações a ele ligadas e surge como um cordão umbilical que os prende às suas origens e à ancestralidade das tradições.

A ilha, por seu turno, é para Nemésio “o berço”, a origem, a representação do tempo da infância, do passado e simboliza o espaço almejado pelo autor.

Para Cecília, a ilha remete para um espaço de idealização, o espaço para onde o eu lírico se pretende evadir, para poder ser, “areia, água, ilha”, indo ao encontro das suas raízes familiares e também insulares, como afirma “porque isto é mal de família”.

II. A água: representações e aceções

A água tem uma presença constante nas obras poéticas dos autores, mantém fortes elos de ligação com o sujeito lírico e constitui um ponto de partida para reflexões profundas. A água, sobretudo a água do mar, desencadeia um fluxo de memória e convida a um regresso ao passado, um navegar pelo tempo da infância:

Beira-mar
Foi desde sempre o mar
E multidões passadas me empurravam
como o barco esquecido.
Agora recordo que falavam
da revolta dos ventos,
de linhos, de cordas, de ferros,

de sereias dadas à costa.

E o rosto dos meus avós estava caído

Pelos mares do Oriente, com seus corais e pérolas,

E pelos mares do Norte, duros de gelo. (Maireles, 1994b, p. 265)

O mar empurra o sujeito poético para uma travessia, levando-o a imergir no passado e a revisitar histórias evocadas aqui pelas expressões enumerativas – “revolta dos ventos, de linhos [...] de sereias dadas à costa” – e presenças – “o rosto dos meus avós”.

Também em Nemésio a água do mar além de remeter para o retorno esse retorno ao tempo da infância: “Todas as tardes levo a minha sombra a beber/ Como nuvem ao mar de que saiu o meu ser” (Nemésio, 1986, p. 70).

Existem, no entanto, outros sentidos que se associam ao mar, como demonstra a construção metafórica e comparativa no poema em que Maireles diz:

Sou moradora de areias,

de altas espumas: os navios

passam pelas minhas janelas

como o sangue nas minhas veias,

como os peixinhos no rio... (Maireles, 1994b, p. 293)

Esta associação, de forte pendor visualista, assume uma força tal que o sangue que passa nas veias reporta ao movimento dos peixes que deslizam pelos rios e dos navios que rompem a água salgada, dando-nos a percepção de se tratar de algo indistinto. Quer a água, sob a forma de mar, quer o eu lírico fundem-se e metamorfoseiam-se na mesma natureza.

Também o poema “Paço do milhafre” expressa essa fusão entre o sujeito poético e os elementos marítimos:

À beira de água fiz erguer meu Paço

De Rei-Saudade das distantes milhas:

Meus olhos, minha boca eram ilhas;

Pranto e cantiga andavam no sargaço.

Atlântico, encontrei no meu regaço

Algas, corais, estranhas maravilhas!

Fiz das gaivotas minhas próprias filhas,

Tive pulmões nas fibras do mormaço. (Nemésio, 1986, p. 130)

As partes do rosto do sujeito lírico – olhos e boca – transformam-se, numa linguagem metafórica, em ilhas. No seu regaço, qual mapa geográfico, desvenda

preciosidades aquáticas, como refere a enumeração: “algas, corais, estranhas maravilhas!”.

A saudade da terra distante adensa o desejo de retorno, anunciado pelo verso – “Fiz das gaivotas minhas próprias filhas” –, no qual o determinante possessivo “minhas” remete para uma apropriação do espaço e as gaivotas (podendo ser entendidas como sinédoque da ilha), seres alados, portanto livres, são as suas “próprias filhas”. O último verso parece condensar a ideia implícita nos anteriores, nas fibras do mormaço, do calor entorpecedor da ilha, angaria o conforto e estabilidade necessários para prosseguir o seu poetar.

Uma situação semelhante verifica-se no poema “Mar Absoluto”, presente na obra com o mesmo nome, em que o eu lírico suplica a sua aceitação, isto é, a sua incorporação na natureza:

Aceita-me apenas convertida em sua natureza:
plástica, fluida, disponível,
igual a ele, em constante solilóquio,
sem exigências de princípio e fim,
desprendida de terra e céu. (Meireles, 1994b, p. 267)

Pretendendo assemelhar-se à natureza marítima, adjetivada de “plástica, fluida e disponível”, vislumbra-se o desejo da união perfeita e única. Se com o elemento humano uma relação sem exigências seria impossível, já com o mar essa relação “desprendida” e isenta de preconceitos seria exequível, estabelecendo-se assim uma ligação inigualável. Esta proximidade entre o mar e o eu poemático não passou despercebida a Manuel Bandeira que reconhece: “Cecília és tão forte e tão frágil como a onda ao termo da luta” (Bandeira, 1977, p. 276).

Para além da autoidentificação já referida, o mar irrompe na poesia de Cecília, revelando-se um verdadeiro companheiro de solidão:

O mar e só o mar, desprovido de apegos,
matando-se e recuperando-se
[...]
Não precisa do destino fixo da terra,
ele que, ao mesmo tempo,
é o dançarino e a sua dança. (Meireles, 1994b, p. 266)

O primeiro dístico vem ao encontro das palavras de Bandeira, salientando, através de construções antitéticas, o carácter itinerante do mar e a sua mutabilidade – “matando-se e recuperando-se”. A luta que o mar trava consigo mesmo parece representar a transposição para o elemento marítimo da vivência, ou melhor, da luta interior do eu lírico.

Também na obra nemesiana o mar assume, por vezes, o papel de conselheiro, que impela o eu poemático a abraçar o seu destino:

O mar só quis dar-me sina
Abrir-me ossos e veias:
A vida foi-se-me menina,
Suas promessas dei-as (Nemésio, 1973, p. 37)

O elemento marítimo manifesta uma total compreensão e disponibilidade face aos anseios do sujeito poético, numa tentativa de contribuir para a sua progressão. Contudo, os sonhos da juventude esboroaram-se e resta o desencantado adensado pela ausência do mar, por isso, urge recuperá-lo.

Nas obras dos dois autores deparamo-nos com outras aceções associadas ao mar, que representa um abrigo, chegando a ser considerado a última morada para os sonhos:

Lança destes altos montes
às frias covas dos oceanos
meus sonhos sem horizontes,
claro puro e sobre-humano. (Maireles, 1994c, p. 185)

No poema “Agosto”, o mar atinge uma proporção mais vasta e, sob a forma de oceano, constitui um refúgio, a última morada para os sonhos da poeta. Companheiro de desilusão, chega a ser um íntimo confessor, o depositário dos seus sonhos mais recônditos, “claros” e “puros”, mas sem qualquer possibilidade de poderem irromper e persistir, sendo considerados “sem horizontes”.

Além de companheiro, o elemento marítimo atinge uma vertente demolidora, metamorfoseando o sonho em “flor de espuma”. Esta feição destruidora e despojadora de sonhos e anseios do sujeito poético evidencia-se no poema “Canção”, no qual refere:

Pus meu sonho no navio
e o navio em cima do mar
depois abri o mar com as mãos
para o meu sonho naufragar. (Maireles, 1994d, p. 116)

Assiste-se a um desencanto anunciado nos versos “abri o mar com as mãos/ para o meu sonho naufragar”. O mar parece funcionar como um útero materno, normalmente hospitaleiro e permite momentos oníricos que mais tarde aniquila. Contudo, contrariamente ao útero materno que gera e faz brotar a vida, o mar não engendra o sonho, fá-lo “naufragar”, destituindo-o de qualquer possibilidade

de sobrevivência. O mar assume a forma de urna, adquirindo potencialidades destruidoras: “debaixo da água vai morrendo/ meu sonho”.

É interessante notar que este paralelismo entre mar-útero (origem da vida) e mar-urna (depósito de sonhos), também tem representação na obra poética do escritor açoriano:

Deixem-me só no mar, não aluguem o bote:
Medi o salto e o mundo antes de me atirar.
Assim, não há ninguém que me derrote:
Afogado ou flutuante hei-de chegar.
[...]
E vou, lavado em mar e enxuto em ossos
Buscar a minha estrela aos céus de Oeste:
De tanta água, levo os olhos grossos;
A tristeza de ser alma me veste. (Nemésio, 1996, p. 136)

Esta súplica de libertação revela um desejo arquitetado: “Medi o salto e o mundo antes de me atirar”. A imersão nas profundezas da água tem um efeito catártico, purifica o sujeito lírico, como anuncia o paradoxo lavado/enxuto. Se por um lado o lava, por outro lado, enxuga, na medida em que lhe permite traçar uma diretriz, tendo em vista o alcance da sua estrela, o tempo perdido da infância.

Nunca fui senão mar numa coisa peluda
Mar numas veias cheias de ânsia
De o derramar na superfície muda
Que está à minha espera desde a infância.

Um homem, forte apenas do mandato,
Só grande porque o mar me penetrou:
No mais mísero e nu; o único fato
É a pele que o pecado me emprestou. (Nemésio, 1996, p. 137)

O eu lírico reforça a sua identificação com o mar, que irrompe como metáfora do eu. O mar é não só um ponto de partida, na medida em que simboliza o início da existência, mas também a própria a essência do eu: “Nunca fui senão mar”. Assim, o mar pode ser interpretado como símbolo do ciclo de vida: representa, numa primeira instância o útero materno, que engendra a vida; acompanha depois o percurso do eu poético, chegando mesmo a fundir-se com ele e, numa fase final, é o seu depositário, o local onde ele flutua e imerge.

O mar desencadeia nos dois autores o fluxo da memória. As vagas convidam a reflexões profundas, acompanham o deambular no tempo, o regresso ao passado e convocam a uma incursão pelo universo ontológico do sujeito poético.

O poema “Correspondência ao Mar” patenteia a transmutação do elemento marítimo:

Quando penso no mar
A linha do horizonte é um fio de asas
E o corpo das águas é luar.

De puro esforço, as velas são memória
E o porto e as casas
Uma ruga de areia transitória.
[...]

Quando penso no mar, o mar regressa
A certa forma que só teve em mim
[...] (Nemésio, 1985, p. 142)

O cenário presente nos poemas analisados remete para o campo semântico de mar, como comprovam os temas e lexemas que neles pululam – “areia, oceano, ilha, horizonte, peixes, navio, cordas, espuma” –, reforçando o isolamento e ensimesmamento do eu, que encontra nos seres, nas coisas e nos diferentes espaços sentidos ocultos. O real observável remete para a idealização e interioridade do sujeito e, através do fluxo da memória, é a fonte primordial para o exercício poético. Os elementos, sobretudo o mar, assumem uma feição intermitente, sujeitos à mutabilidade do tempo e da memória: “Quando penso no mar, o mar regressa/A certa forma que só teve em mim –/ Que onde ele acaba, o coração começa” (Nemésio, 1985, p. 142).

O mar conduz à interioridade do eu poemático, ao seu passado, à infância e consequentemente às suas origens. Assume o fio condutor, entre passado-presente, elemento catalisador de memórias e vivências, que projeta para muitas travessias literárias e ontológicas.

A ilha, no caso de Cecília, parece reportar a um estado de espírito. Como bem notou Margarida Gouveia, a poeta “quando define a ilha, mitifica-a e abstratiza-a, ao ponto de a considerar a ilha de “nenhures”, a “Ilha do Nanja”²:

Nédias vacas encaracoladas ovelhas, arroios sussurrantes... Os carros pesados de frutos redolentes... Os barcos de pesca...As procissões pisando ruas de flores... Tudo isto é a ilha do Nanja: mas a ilha do Nanja não é nada disso. É muito difícil explicá-la, pois certamente é o que não é. (*apud* Gouveia, 2001, p. 108)

À semelhança do que sucede com o mar, também a ilha assume uma feição intermitente – “é [...] mas não é nada disso”. A ilha é um espaço idealizado,

² Cf. Gouveia (2001, pp. 107-115).

“embora com uma paisagem e morfologia que a tornam referível à ilha das suas origens ancestrais (S. Miguel)” (Gouveia, 2000, p. 108). A ilha remete para o mundo interior e subjetivo de Cecília.

De modo análogo, encontramos em Nemésio a identificação com a ilha:

Tenho a carne dorida
Do pousar de umas aves
Que não sei de onde são:
Só sei que gostam de vida
Picada em meu coração.
Quando vêm, vêm suaves;
Partindo, tão gordas vão! (Nemésio, 1973, p. 23)

Como refere Maria de Sá, “Centro e coração do mundo, lugar genesíaco em que o milagre acontece, a ilha é, como o mar que a rodeia lugar de eterno retorno sempre desejado pelo poeta” (Sá, 1998, p. 210).

O *topos* da infância é sublimado, através do exercício da escrita, para um outro plano, e remete para a interioridade do sujeito, que se funde, por intermédio de uma linguagem metafórica, na terra natal distante e perdida: “Tenho a carne dorida”. A ilha é caracterizada pela sua abundância e fertilidade – as aves, “quando vêm, vêm suaves”, mas partem gordas. O vaivém das aves pode ser associado ao exercício da escrita, pois o poeta, qual ave, procura, “suave”, o regresso à terra natal, onde pretende mergulhar na sua essência, em busca da interioridade, saindo, também ele mais fecundo.

Nemésio considerou que o que fez de Roberto Mesquita um “poeta original e duradouro é o sentimento de solidão atlântica”. Consideramos que as palavras do poeta são extensíveis a ele próprio e inclusive à poeta brasileira, Cecília Meireles, pois não foi este sentimento de solidão que viabilizou um diálogo por cima do mar e constituiu um *Leitmotiv* comum aos dois autores aqui analisados?

Referências bibliográficas

- Pavão, J. de A. (1973). O Portuguesismo de Cecília Meireles e os Açores. *Separata da Revista Ocidente* (Vol. LXXXIV), Lisboa.
- Almeida, O. T. (1983). *A Questão da Literatura Açoriana*. Angra do Heroísmo: SREC.
- Almeida, O. T. (1989). *Açores Açorianos Açorianidade*. Ponta Delgada: Signo.
- Bandeira, M. (1979). Improviso. *Poesia Completa e Prosa* (p. 276). Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- Bloch, P. (1964, 16 de maio). Pedro Bloch entrevista Cecília Meireles. *Revista Manchete*, 633, 34-37.

- Gouveia, M. M. (2001). *Vitorino Nemésio e Cecília Meireles: a Ilha Ancestral*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida.
- Lourenço, E. (1979). Nemésio *clown* de Deus – glosa lírica a *Limite de Idade*. *Colóquio Letras*, 48.
- Meireles, C. (1994a). Retrato Natural. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- Meireles, C. (1994b). Mar Absoluto. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- Meireles, C. (1994c). Vaga Música. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- Meireles, C. (1994d). Viagem. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- Nemésio, V. (1973). *Nem Toda a Noite a Vida*. Lisboa: Ática.
- Nemésio, V. (1986). *Poesia (1935-1940)*. Venda Nova: Bertrand.
- Nemésio, V. (1995). *Sob os Signos de Agora*. Introdução de José Martins Garcia. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda.
- Silva H. G. da (1985). *Açorianidade na Poesia de Vitorino Nemésio: Realidade, Poesia e Mito*. Ponta Delgada: Imprensa Nacional da Casa da Moeda.

Paulina Chiziane: uma escrita pós-colonial no Moçambique do século XXI

ALGEMIRA DE MACEDO MENDES

Universidade Estadual do Piauí

Paulina Chiziane tinha 20 anos quando se dá a independência de seu país, a 25 de Junho de 1975. Ela faz parte da primeira geração de escritores de Moçambique pós-colônia, e sua ficção possibilita uma leitura a partir dos constructos da crítica pós-colonial, rompe, assim, o modelo colonial e abrindo espaço para o questionamento da lógica patriarcal vigente no país africano.

Em suas obras, a questão do feminino é tratado com relevância, principalmente em *Balada de amor ao vento*, publicada em 1990, em *Niketche – uma história de poligamia*, de 2004, e em *O alegre canto da perdiz*, de 2008. Nas obras elencadas, a autora enfatiza as marcas do discurso da oralidade e a voz feminina, apontando para um questionamento e para a ruptura com aquilo que aprisiona e oprime as atitudes e desejos femininos.

As obras de Paulina Chiziane desenvolvem um papel fundamental na literatura de Moçambique, construindo um caminho de resistência e, acima de tudo, auto-affirmação da identidade e, especialmente, a presença de características de Moçambique. Paulina Chiziane traz a voz das mulheres moçambicanas silenciadas pelas circunstâncias repressivas e mostra o que estava escondido no seu silêncio através de seus textos. É a não-conformidade com a situação e o desejo de mudar de posição, de ser vista como uma mulher de valor e importância em sua própria cultura.

As histórias e os temas de suas obras tratam dos problemas diários e das experiências do povo moçambicano, em tempos de vida difícil, e falam, também,

do amor e da esperança da mulher na sociedade africana em geral e, em particular, das mulheres da sua comunidade, de uma África passada e presente.

Além disso, a escritora Paulina Chiziane, com grande sensibilidade, matiza a tessitura de sua narrativa a partir da recuperação de histórias orais ligadas às questões de raça e gênero; apesar de toda sua obra estar permeada de um caráter de reflexão política, cultural e social acerca da identidade moçambicana e, em especial, à construção da identidade feminina. Procura-se, neste artigo, abordar principalmente as obras *Balada de amor ao vento* (1990), *Niketché – uma história de poligamia* (2001) e *O alegre canto da perdiz* (2008), por terem como temática a problemática das mulheres na sociedade.

Em *Balada de amor ao vento*, narrada em primeira pessoa, por uma personagem feminina chamada Sarnau, uma das protagonistas, vislumbramos na narrativa, através do contexto enunciativo, ecos da liberdade feminina materializada pelas aventuras e desventuras de Sarnau. Apesar dessa obra ter a estrutura de um romance, percebemos que Chiziane cria uma espécie de balada performática, inovando esteticamente o gênero literário “balada”, através de uma prosa poética que recupera a tradição oral das histórias contadas em volta da fogueira. O enredo se desenrola em uma aldeia chamada Mambone, o destino de Sarnau é conduzido pelas armadilhas do amor. Dois homens bem diferentes dão ritmos bem sinuosos à narração de Sarnau: Mwando, moçambicano aculturado, representa o amor incondicional movido pelas volúpias da protagonista; Nguila, herdeiro do trono dos Zucula, representa o amor convencional, o qual permite à protagonista mostrar os problemas enfrentados pela mulher dentro de uma relação polígama. Sobre essa obra, o escritor moçambicano Cremildo Bahule afirma:

A obra *Balada de Amor ao Vento*, ela é fecunda. Esta obra que é a primeira da trilogia com os personagens (Sarnau e Mwando) se evidencia como um romance fecundo, pois o que se torna evidente literalmente é a postura da escritora Paulina Chiziane na construção prática do perfil e do ideal do segundo sexo, usando o pensamento de Simone de Beauvoir, mas reflectido com mais actualidade por Spivak (1993) na obra *Outside in The Teaching Machine*. Sendo este o primeiro romance da autora, é um romance revelador das incoerências humanas e de todos os tormentos psíquicos que assaltam qualquer mulher em épocas de crise social ou cultural. (Bahule, 2013, p. 21)

O ensaísta moçambicano acrescenta que Paulina Chiziane, com simplicidade verbal, mas com densidade literária, tragicamente, faz renascer Sarnau, personagem principal de *Balada de amor ao vento*, para que ela própria se possa projetar aos outros como mulher.

Já Anselmo Alós, outro estudioso da área, afirma, ainda, que Sarnau

[...] se vê dividida entre um pensamento questionador, que busca a emancipação feminina, e que está pautado no pensamento moderno ocidental, as práticas culturais autóctones arcaicas, responsáveis pelo delineamento de sua identidade cultural como mulher moçambicana, e o seu amor incomensurável por Mwando, que termina por levá-la a um sem fim de desventuras. (2012, p. 83)

Esse aspecto é visível através de diversos momentos de reflexão da personagem, sempre em dúvida entre seus deveres e seus desejos. No trecho que segue, demonstra-se esse pensamento: “Fazem-se cumprimentos e discursos; dinheiros tilintam. Coloca-se na esteira a cabaça de rapé e o pano vermelho; exibem-se peças de vestuário, pulseiras, colares, meu Deus isto é uma feira, eu estou à venda” (Chiziane, 1990, p. 38).

No seu segundo livro em estudo, *Niketche – uma história de poligamia*, publicado em 2001, focalizam-se os conflitos vividos pela personagem Rami em uma das instituições mais polêmicas do plano familiar: o casamento. Há uma grande tensão que se dá por conta do confronto entre a monogamia, fruto da orientação cristã, e a poligamia, tendência da tradição pagã de povos que se organizavam em sociedades tribais, cujos chefes eram os velhos.

Paulina Chiziane utiliza o fio da oralidade para tecer, em uma urdidura única, cultura, institucionalização, hipocrisia, comodismo, convenção e a condição feminina no quadro das inteligências e dos afetos. A relação entre homem e mulher é colocada em discussão através do enraizado costume da poligamia na sociedade moçambicana. A esse respeito, observa Ana Mafalda Leite: “[...] este romance que conta a fábula, agora, mais ironizada, de um polígamo de cinco mulheres, que acaba sozinho e abandonado, termina com a moral semelhante ao anterior do gênero, o crime não compensa” (Leite, 2013, p. 76).

Leite (2013) ainda comenta que, por um lado, tem-se uma leitura pós-colonial das resultantes culturais da prática colonial, e, por outro, a indagação do papel da mulher, numa sociedade eminentemente falocrática e prepotente, em que o feminino, passivo e subserviente, está sujeito a todas as formas de exploração, sem consciência de direitos ou vontade.

Na sequência dessas considerações, iremos investigar o romance *Niketche – uma história de poligamia*, da escritora moçambicana Paulina Chiziane, desvendando o universo feminino, discutindo a ruptura das tradições pós-(coloniais) presentes na narrativa de Chiziane, ao tempo em que a autora desafia a condição de submissa, desvelando uma mulher que busca o seu lugar como sujeito que se reafirma e rejeita os valores patriarcais em voga em Moçambique.

No romance *Niketche*, temos a estória de Rami, casada com Tony, que sofre uma grande decepção ao saber que ele possui mais quatro mulheres, e outros

filhos com quase todas elas. No início, Rami busca conhecer cada uma das mulheres de Tony, desentendendo-se com elas, mas ao final elas unem-se e formam uma família, em que dividem os direitos e deveres como esposas do mesmo marido.

As personagens são apresentadas pela autora como representações dos dilemas culturais, históricos e sociais vivenciados pela mulher moçambicana na atualidade. Ao mesmo tempo que Paulina Chiziane apresenta uma mulher sofrida, oprimida e subjugada, do ponto de vista simbólico, ela também alimenta as personagens femininas de força, sabedoria e determinação. Fixaremos nosso olhar nas reconfigurações sofridas pelos grupos marginalizados, mais especificamente as mulheres, e em como a tradição sobrevive ao novo formato social. Com uma narrativa densa, *Niketche* abusa da linguagem para dramatizar, aproximando-se da contação de histórias, que não poupa palavras para dar vida a situações, sentimentos e intenções.

Nesse romance, especificamente, Paulina Chiziane desenvolve uma narrativa em que a voz do feminino recupera as histórias da tradição, ressignificando-as. Enfatiza as marcas da oralidade, e a voz feminina aponta para um questionamento e para a ruptura daquilo que aprisiona e oprime as atitudes e os desejos femininos.

Na condição de “subalterna” (Spivak, 2010, p. 24), a autora desafia as regras de uma sociedade marcada por uma cultura patriarcal com práticas de poligamia. Apresenta-se relutante, através da protagonista Rami, que, aos poucos, vai recuperando, por meio de suas memórias, as formas que contribuíram para que esses costumes ancestrais ainda prevalecessem de norte a sul de Moçambique. A rejeição à prática da poligamia leva a personagem Rami a mergulhar nos papéis tradicionais atribuídos à mulher:

Navego numa viagem do tempo. Haréns com duas mil esposas. Régulos com quarenta mulheres. Esposas prometidas antes do nascimento. Contratos sociais. Alianças. Prostíbulos. Casamentos de conveniência. Vendas das filhas para aumentar a fortuna dos pais e pagar dívidas de jogo. Escravidão sexual. Casamentos aos doze anos. Corro a memória para o princípio dos princípios. (Chiziane, 2008, p. 41)

Paulina Chiziane utiliza-se de mulheres que, além de narrarem histórias que envolvem a temática da condição feminina, também têm a consciência de que é necessário problematizar as relações de gênero em Moçambique, em uma sociedade contemporânea que precisa compreender que não existe mais espaço para uma guerra entre os sexos, mas sim uma discussão que envolve o reconhecimento das alteridades e seus possíveis pontos de intersecção (Rosário, 2010, p. 149).

O processo colonial, na sua teoria e ideologia, era já acompanhado da ideia de diferença, sendo esta hierarquizada e valorada, e, quando considerada negativa, era considerada algo que devia ser eliminado, pela assimilação de todas as culturas

às normas supostamente “civilizadas” das culturas ocidentais. Sendo ultrapassado, esse universalismo segundo o qual era possível hierarquizar culturas e povos, o relativismo pressupõe que todas as culturas têm os seus méritos e que não é possível quantificá-las de modo a serem escaladas. Isso não quer dizer que as diferenças são ignoradas, ao contrário, elas são enfatizadas não pelo seu lado negativo, de fragmentação, segmentação e alienação, mas pelo poder que têm enquanto ferramentas de afirmação identitária.

A protagonista apresentada por Paulina Chiziane busca, incessantemente, pelo seu Eu, por um lugar no mundo, durante toda a narrativa. Rami, mulher casada, honesta e dedicada à família, torna-se sabedora da traição de seu cônjuge, Tony. Para sua surpresa, descobre que não se trata somente de uma, mas de várias, começando por Julieta, Luísa, Saly e Mauá. Descobre também os filhos do marido, que totalizam dezessete.

Rami transforma a convivência com suas rivais, de início, conflituosa, na constante disputa em uma rede de solidariedade, algo que se torna enriquecedor para as esposas de Tony, pois, com seu incentivo, todas constroem vidas financeiramente independentes. Em um momento de ruptura ao modelo patriarcal, a protagonista tenta reverter o jogo. Lembra bem Virgínia Woolf, em *Um teto todo seu*, ao dizer que “[...] se a mulher quer se firmar na vida e ser escritora tem que ter um teto todo seu” (1985, p. 8).

Rami tenta compreender os atos do marido, por que ele age assim se ela é uma mulher fiel, que casou virgem, inocente e sempre convicta de que o homem de sua vida era ele, Tony. Em meio às suas angústias, Rami dialoga com o seu espelho, procura refletir sobre essas questões em torno do seu próprio ‘eu’, na ânsia de descobrir o que havia de errado nela ou com ela. Acaba por concluir que era gorda, pesada, como se fosse essa a causa de Tony abandoná-la pelas outras.

Sobre o corpo moldado pela sociedade patriarcal, Elódia Xavier argumenta que as mulheres, “[...] ao vincular sua auto-estima aos padrões impostos, perdem-se de si próprias e mergulham no vazio existencial” (2007, p. 85).

De acordo com o romance *Niketche*, de Paulina Chiziane, a poligamia é um direito conferido ao homem, em alguns lugares da África, como meio de mostrar sua virilidade e, acima de tudo, poder:

A poligamia dá privilégios. Ter mordomia é coisa boa: uma mulher para a cozinha, outra para lavar os pés, uma para passear, outra para passar a noite. Ter reprodutoras de mão-de-obra, para as pastagens e gado, para os campos de cereais, para tudo, sem o menor esforço, pelo simples facto de ter nascido homem. (Chiziane, 2008, p. 94)

Assim, a poligamia não é substituir uma mulher por outra, e sim possuir mais de uma, pois, de acordo com Kabengelê Munanga (1988, p. 14), a poligamia não se fundamenta no prazer sexual. A poligamia tem funções econômicas, políticas, religiosas, culturais e sociais importantíssimas. No continente africano, a poligamia é adotada por alguns países nas sociedades mais tradicionais da África subsaariana.

Que sistema agradável é a poligamia! Para o homem casar de novo, a esposa anterior tem que consentir, e ajudar a escolher. [...]. Não é esperar que uma envelheça para trocá-la por outra. Não é esperar que uma produza riqueza para depois a passar para outra. Poligamia não depende da riqueza ou da pobreza. É um sistema, um programa. (Chiziane, 2008, p. 96)

No desenrolar da narrativa, pode-se perceber que Rami sai de sua zona de conforto, passa de uma mulher que vive a serviço do marido a uma questionadora dos papéis atribuídos à mulher na sociedade moçambicana. Ela questiona as diferenças entre o comportamento dos homens e das mulheres, enfatizando a questão da alteridade presente na narrativa.

Pode-se constatar que a escritora Paulina Chiziane apresenta a narrativa como um texto costurado com linhas de diferentes cores e texturas, a partir da recuperação de histórias orais ligadas às questões de raça e gênero, levando, assim, o leitor, de forma mais ampla, a reflexões políticas, culturais e sociais acerca da nação moçambicana.

Por último, trataremos de *O alegre canto da Perdiz* (2008), em que, mais uma vez, Paulina Chiziane tece uma narrativa sobre conflitos trágicos causados pelo sentimento mais complexo do ser humano, o amor. Delfina, personagem principal da narrativa, sofre devido a seu amor por José dos Montes. A questão racial é também a temática desse romance. A mistura das raças é um dos aspectos condenados pelo sistema tribal moçambicano. Essa narrativa toca, novamente, na submissão feminina frente à autoridade patriarcal. A personagem, Maria das Dores, num discurso autodiegético, ao tempo em que metaforiza “[...] a busca do entendimento da identidade, à medida que a narrativa progride” (Teixeira, 2010, p. 75), problematiza a ideia da perda de identidade, prerrogativa pós-colonial identificada por Hall (2003, p. 112) como “[...] processo inteiro de expansão, exploração, conquista, colonização e hegemonia imperial”.

Em *O alegre canto da perdiz*, identificamos, claramente, que a trama se dá em um meio em que a sociedade resulta de um dos três tipos elencados por Bonnici (2012) de sociedades pós-coloniais, a de colônia de povoadores (sociedades invadidas). Isso explica, por exemplo, o discurso problemático da crise identitária da personagem supracitada, que subjugada, desvela sua mais inculta

hostilidade aos bens hegemônicos que lhes consome o espírito arraigado à sua terra, às suas raízes:

Quem sou eu? Uma estátua de barro, no meio da chuva. Odeio as roupas que me limitam o voo. Odeio as paredes das casas que não me deixam escutar a música do vento. Eu sou a Maria das Dores. Aquela que desafia a vida e a morte a busca do seu tesouro. Eu sou a Maria das Dores, e sei que o choro de uma mulher tem a força de uma nascente. Sei com quantos passos de mulher se percorre o perímetro do mundo. Com quantas dores se faz uma vida, com quantos espinhos se faz uma ferida. Mas não tenho nome. Nem sombra. Nem existência. Sou uma borboleta incolor, disforme. Das palavras conheço as injúrias, e dos gestos, as agressões. Tenho o coração quebrado. O silêncio e a solidão me habitam. Eu sou a Maria das Dores, aquela que ninguém vê. (Chiziane, 2008, p. 17)

As expressões “Odeio as roupas que me limitam o voo!” e, mais adiante, “[...] as paredes que não me deixam escutar a música do vento” são o retrato do contraste encontrado no íntimo de Maria das Dores, que mantém o choque cultural entre o local e o imperial. Como anota Hall (2003), tal realidade, a propósito, viria a constituir aquilo que denominou de “novo sujeito pós-colonial”, dividido entre duas culturas que, de certa maneira, se entrelaçam, desconstruindo, tanto da parte do colonizador como do colonizado, suas identidades originais.

Inocência Mata, em seu artigo “Mulheres de África no espaço da escrita: a inscrição da mulher na sua diferença” (2007), aborda vários aspectos da produção feminina nos países africanos de língua portuguesa, em relação aos quais cita que, no contexto de suas sociedades, marcadas por desigualdades institucionalizadas por disposições legais e de mentalidade, as mulheres escritoras constituem um grupo privilegiado, tanto em termos de classe e socioculturais quanto por causa do domínio da escrita, o que, para Mata, é ainda um poder em África. Essas mulheres assumem uma espécie de porta-vozes desse segmento da sociedade (Mata, 2007, p. 421).

Ana Luiza Teixeira, no artigo “A construção sociocultural de ‘gênero’ e ‘raça’ em Moçambique: continuidade e ruptura nos períodos colonial e pós-colonial”, tratando a questão da mulher moçambicana, comenta:

A condição da mulher africana tem sido frequentemente estudada. A definição do seu papel sócio-cultural e político assumiu diferentes contornos, ao longo da história colonial, e do período pós-colonial. “Gênero” e “raça”, enquanto construções sustentadas e sustentadoras do conceito de alteridade têm delineado diferentes protagonismos da mulher em África: submissa ou interventiva em contextos tradicionais distintos; trabalhadora rural ou urbana; profissional liberal; dirigente política. Todos estes contextos e condições sociais, culturais e econômicas são

veiculados por diferentes vozes interpretativas e práticas discursivas. “Gênero” e “raça” assumem, deste modo, uma plasticidade resultante de processos de construção e de reconstrução conceptual, que emergem de realidades culturais, sociais e políticas particulares. (Teixeira, 2009, p. 507)

Teixeira acrescenta, ainda, que a representatividade da mulher moçambicana, enquanto ator social e cultural, assume contornos distintos e similares nos períodos colonial e pós-colonial. E isso pode ser observado na criação ficcional de escritoras moçambicanas ao processo de reconstrução de “gênero” e “raça”, nos dois contextos históricos.

Ao traçar esse caminho de resistência e afirmação de identidade na literatura, Paulina Chiziane faz parte da atual trajetória literária feminina em Moçambique. A escrita de Chiziane não representa apenas uma mulher moçambicana que fala sobre as mulheres em Moçambique, mas também que modifica o cenário social geralmente visto como espaço dominado pelo homem.

Ao reivindicar seus direitos como cidadãos da terra, os moçambicanos desencadearam uma luta não apenas para afirmação da identidade, mas para a conquista nacional. O que antes era puramente cultural e interesse tradicional deu lugar à consciência nacional.

Dessa forma o direito da mulher de ser ela mesma é negado porque ela é um sujeito em um estado de inferioridade e do sexo feminino, o que agrava a situação. Gayatri Spivak diz que “[...] se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito feminino subalterno está ainda mais profundamente na obscuridade” (Spivak, 2010, p. 67).

Para a autora, a recuperação da voz de um sujeito subalterno, especialmente a voz da mulher, torna-se difícil, para sempre sendo silenciada e diferenciada por raça e classe social: “O subalterno não pode falar. Não há valor atribuído à ‘mulher’ como um item respeitoso na lista de prioridades globais” (Spivak, 2010, p. 126).

Assim, a narrativa notifica que, para aquela mulher moçambicana, não resta nada, a não ser a voz silenciada, porque ela perdeu seus direitos com a colonização, porque ela não é vista como uma mulher, como pessoa, mas como um objeto sexual.

De acordo com Zuleide Duarte de Souza, discutir a sexualidade em uma sociedade tão plural é mergulhar no oceano, para onde fluem continuamente muitos “[...] rios de amargura, dor e um pouco de alegria” (Souza, 2013, p. 74).

A partir da perspectiva da descolonização, a literatura pós-colonial caracteriza-se por questões de libertação nacional, consciência de expressão cultural e a tentativa de retomar a civilização como era antes da chegada dos portugueses

no país, buscando a reafirmação dos valores tradicionais do povo, a restauração da identidade perdida durante a fase de assimilação e o despertar para um novo horizonte, a independência nacional, sem mais contatos com a cultura imperial dominante.

A literatura escrita por mulheres de países que foram colonizados tem uma dupla função na descolonização das mentes aculturadas, porque as mulheres foram duplamente colonizadas, pelo sexo e pela “raça”, e, através da literatura, elas podiam lutar por seus direitos. A literatura pode promover e expressar mais fielmente a situação de mulheres subalternas, colonizadas, marginalizadas.

Inocência Mata diz que, na verdade, no contexto de suas sociedades marcadas por desigualdades institucionalizadas por disposições legais, tradicionais e de mentalidade, as mulheres escritoras constituem um grupo privilegiado tanto em termos de classe e socioculturais quanto por causa do domínio da escrita, que ainda é um poder em África, razão por que, de certa maneira, essas mulheres acabam por funcionar como porta-vozes deste segmento da sociedade (Mata, 2007, p. 421).

Curiosamente, a declaração da autora diz que as escritoras são privilegiadas por dominarem a escrita. Devido à taxa de analfabetismo ser muito alta em diversos países no continente africano, as mulheres são excluídas da sociedade, e, mesmo diante das dificuldades, elas foram capazes de ter acesso à alfabetização e tornar-se “porta-vozes” de seu grupo. Vê-se que elas estão conquistando seu espaço, embora não seja fácil. As mulheres moçambicanas não estão mais lutando contra a dominação e a opressão colonial portuguesa, mas sim pelo reconhecimento de si mesmas como mulheres, cidadãos do seu país e pela legitimidade como ser humano.

Dentre outras, a estratégia mais eficaz na descolonização feminina concentra-se no uso da linguagem e na experimentação linguística. Essa estratégia eficaz na descolonização da mulher está sendo atingida através da literatura experimental, do uso de uma linguagem apropriada que pode desmistificar a imagem objetificada das mulheres, dar voz à mulher silenciada, expressar a sua maneira de pensar, agir e reagir quando elas não estão satisfeitas com a sua situação, e a maneira de lutar pelo ideal a ser alcançado, sua identidade moçambicana.

Assim, os temas da identidade e da resistência são aspectos importantes, recorrentes na escrita literária feminina de Moçambique. Nas obras da escritora Paulina Chiziane, isso fica evidente, principalmente quando abordada a condição da mulher, tanto no modelo tido como colonial como no modelo da sociedade que vive numa era tida como pós-colonial. Vê-se um movimento ativo das mulheres moçambicanas em meio ao seu contexto sócio-cultural materializado

nas obras de Paulina Chiziane que é constantemente construída, redesenhada, ressignificada.

A tentativa de substituir a estrutura dominante por uma estrutura nova e autêntica faz da escrita de Paulina Chiziane uma produção literária feminina pós-colonial, com ideais de descolonização, porque ela narra histórias de mulheres sobre realizações antigas e atuais quando ela põe um fim ao silêncio, deixando a posição de inferioridade na luta pela sua liberdade. Feminista ou não feminista, os romances de Paulina são um grande passo à frente por usarem a leitura e a escrita para construir a história a partir do ponto de vista feminino, e por denunciar explicitamente a força que possui o discurso colonial.

Referências bibliográficas

- Alós, A. P. (2012). O romance de autoria feminina em Moçambique: *Balada de amor ao vento*, de Paulina Chiziane. *Todas as letras*, 14 (2).
- Bahule, C. (2013). *Literatura Feminina, Literatura de Purificação: O Processo de Ascese da Mulher na Trilogia de Paulina Chiziane*. Maputo: Ndjira.
- Bonnici, T. (2000). *O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura*. Maringá: Eduem.
- Chiziane, P. (2008). *Niketche: uma história de poligamia*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Chiziane, P. (2003). *Balada de amor ao vento* (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Chiziane, P. (2008). *O alegre canto da perdiz*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Chiziane, P. (2011). *Um Moçambique de histórias*. Entrevista. *Revista Língua Portuguesa*. Recuperado de <http://revistalingua.com.br/textos/50/um-mocambique-de-historias-248724-1.asp>. 15 outubro 2015.
- Chiziane, P. (2002). *Ser escritora é uma ousadia!* Entrevista a Rogério Manjate. Maputo. Recuperado de http://www.maderazinco.tropical.co.mz/edic_III/entrevista/paulina.htm<http://www.passagensliterarias.blogspot.com.br>. 10 outubro 2015
- Leite, A. M. (1998). *Oralidades e escritas nas Literaturas Africanas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Leite, A. M. (2013). Paulina Chiziane: romance de costumes, histórias morais. *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais*. Lisboa: Colibri.
- Hall, S. (2002). *A identidade cultural na pós-modernidade* (7.^a ed.). Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro. DP&A.
- Martins, A. M. D. (2006). The Whip of Love: Decolonising the Imposition of Authority in Paulina Chiziane's *Niketche: Uma História de Poligamia*. *The Journal of Pan-African Studies*, 3(I), 69-85.

- Mata, I. (2007). *A literatura africana e a crítica pós-colonial. Reconversões*. Luanda: Nzila.
- Passos, J. F. S. M. V. (2003). *Micro-Universe and Situated Critical Theory: Postcolonial and Feminist Dialogues in a Comparative Study of Indo-English and Lusophone Writers*. Utrecht: Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Rosário, L. (2010). *Moçambique: história, culturas, sociedade e literatura*. Belo Horizonte: Nandyala.
- Scort, J. W. (1990). *Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica*. Trad. SOS: Corpo e Cidadania. Recife.
- Souza, Z. D. (2013). Dissimular Para Sobreviver: Estratégias de Resistência. *Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana*, 5(10), 67-78.
- Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?*. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora: UFMG.
- Teixeira, A. L. V. M. (2010, janeiro/julho). Não sou mesmo feminista? A política do corpo em “O Alegre Canto da Perdiz”, de Paulina Chiziane. *Mulemba*, Rio de Janeiro, 1(2), 71-82.

Religiosidade e poder na obra de Paulina Chiziane

SILVANIA NÚBIA CHAGAS

UPE/UC/Capes

O romance *O sétimo juramento* (2000), de Paulina Chiziane, apesar de tratar da condição da mulher, como é peculiar na obra dessa escritora, não tem esse viés como força motriz. A narrativa se compõe, focada na religiosidade, mais especificamente, no embate entre os poderes atribuídos ao sagrado. Tenta resgatar a lenda sobre a guerra entre as duas etnias *Ndaus* e *Ngunis*, estas representando a magia negra e a magia branca, respectivamente e, os espíritos dos *Ndaus* se voltando contra o povo *Tsonga*.

Logo de saída, faz-se necessário esclarecer que os termos “magia negra” e “magia branca” não existem no universo banto. Segundo Altuna (2014, p. 527), neste universo, “a magia surge como realidade única, embora ambivalente”. Ou seja, a magia boa é praticada pelos curandeiros, já a má é praticada pelos feiticeiros, porém, isso não significa que as práticas sejam diferentes, isto é, o dinamismo é o mesmo, pois “A magia africana é uma arte muito delicada e perigosa, mas moralmente neutra ou ambígua. Classifica-se essencialmente de boa ou má segundo o uso que dela faz o detentor” (Alexandre *apud* Altuna, 2014, p. 527).

Henri Junod (1996) ao estudar os povos *tsongas*, corrobora, afirmando que, embora eles não se sirvam desses dois adjetivos – magia negra e magia branca –, há uma distinção clara entre elas, tanto é que a magia negra é chamada de *vuloyi* e a magia branca é chamada de *vungoma*.

Nesta narrativa, a escritora tece um imbricamento entre as religiões *bantu*, o candomblé e o cristianismo.

Os protagonistas da narrativa são membros de uma família cristã, cientes da tradição dos seus ancestrais, dos poderes dos antepassados e entidades pertencentes às religiões oriundas desta, mas que não querem comungar dos mesmos pressupostos, uma vez que pertencem à camada social mais elevada.

A família se constitui por David, o patriarca, diretor de uma empresa e empresário corrupto, explora os funcionários para melhorar o seu poder aquisitivo; Vera, sua esposa, moçambicana católica e que tem uma postura conservadora; Suzy, sua filha preferida; Clemente, filho que ele ignora, vive surtado, tendo constantes alucinações e a avó de Vera, Inés. Esta sempre pedindo para ser ouvida, pois detém conhecimentos sobre os espíritos ancestrais e sabe que os tormentos do neto são propiciados por estes, bem como sabe o que fazer para garantir o bem estar de todos. Entretanto, sem conseguir ser ouvida, não consegue evitar a derrocada da família.

O embate entre as religiões será representado por David e Suzy, sua filha, de um lado; Vera, sua mulher e Clemente, seu filho, de outro. No entanto, o “desequilíbrio” que causa o dano, seguindo aqui a teoria propiana, é a greve dos funcionários da fábrica que David dirige. A partir desse momento, as religiões de cunho animistas permearão a narrativa, trazendo à tona o embate entre curandeiros e feiticeiros e a resistência imposta pelo cristianismo.

É como se essa narrativa fizesse parte do processo que se chamou “descolonização”, isto é, empreende um diálogo com a cultura legada pelo colonizador, pois “la décolonisation, pour une ancienne colonie, ne consiste pas simplement à demanteler les habitudes et les modes de vie coloniaux, mais aussi à dialoguer avec le passé colonial” (Arjun Appadurai *apud* Mendonça, 2008, p. 21).

David não paga os funcionários da fábrica há seis meses, mas se sente injustiçado, tentando justificar o desfalque dado na empresa, pois foi apenas para comemorar o aniversário da esposa e comprar um carro novo. Para ele, a posição que exerce torna esse direito legítimo. Isso o faz refletir sobre a situação da humanidade e buscar um alento na religião, veja-se:

Neste mundo ninguém é bom para ninguém. Enganamo-nos uns aos outros. Tiranos brancos substituídos por tiranos negros, é a moral da história. Tirania é filha legítima do poder. *Justiça e igualdade é negócio de Deus e não preocupação dos homens.* (Chiziane, 2000, p. 15) (Grifos nossos)

Curiosamente, a antítese aqui se aprofunda, pois o tirano é ele. Em outros momentos, ele afirma que os operários oprimidos por ele foram seus companheiros durante a revolução pela independência do país, e elegeram-no como diretor da fábrica, porque viram nele um representante legítimo da classe

trabalhadora. Mas o poder transforma e, como afirma Camões, “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades.” David afirma que

Naquele tempo tinha o coração do tamanho de um povo, mas hoje está tão pequeno que só alberga a si próprio. Agora, a palavra povo é um simples número, sem idade nem sexo. Sem sonhos nem desejos. Apenas estatística. (Chiziane, 2000, p. 15)

Vera, a esposa de David, é uma mulher cristã, bem posicionada socialmente através dos recursos do marido, despreza a pobreza e todas as mulheres pertencentes a essa camada da população. A única coisa que a perturba são as crises do filho, Clemente, principalmente “nos dias de trovoadas” em que ele afirma ver “um velho muito alto, muito magro e muito negro” (Chiziane, 2000, p. 23). Para explicar essa visão, o narrador afirma:

O dia da trovoadas é dia de terror. Dia de Dumezulu, a serpente do céu. Dia do galo negro vencedor de todos os combates. Dia em que Xango, o terrível deus da guerra e da morte, atira as flechas de Ogun para demonstrar os seus poderes infinitos e castigar todos os que provocam a sua ira. (Chiziane, 2000, p. 24)

Aqui, poderíamos afirmar de uma maneira muito simplista a instauração do sincretismo religioso fundamentado pela visão de Mircea Eliade (2010), isto é, de que o sincretismo não se propaga apenas a partir da mistura entre as religiões evoluídas, mas que este está nas bases de todas as religiões, tendo em vista a semelhança entre os seus pressupostos.

Como se sabe, Xangô e Ogum fazem parte da mitologia africana sim, mas da África ocidental, são deuses pertencentes à cultura iorubá, cultuados também pelos fiéis do candomblé brasileiro, aqui, evocados logo no início da narrativa para ilustrarem o conflito que está por vir, uma vez que Xangô é o deus do trovão e Ogum o deus do ferro e da guerra. Na cultura iorubá, “Ogum é o orixá ‘para quem todos os outros se curvam’, pois é com o seu fogo e sua bigorna que são feitos tanto os instrumentos dos cultos quanto os da cultura” (Reis, 2011, pp. 113-114). Apesar de o narrador afirmar que Xangô é o deus da guerra, os estudiosos afirmam que ele é o deus do trovão, mas, talvez, essa afirmação proceda, uma vez que ele é, também, o deus da justiça, orixá extremamente poderoso, e Dumezulu pertence à cultura moçambicana, serpente que habita no céu (*tilo*).

Nessa narrativa, Ogum é utilizado pela escritora com muita propriedade, pois o orixá em si é símbolo de toda a contraditoriedade que permeará as malhas discursivas. Veja-se:

[...] por um lado esse orixá integra em si os princípios contraditórios de que a vida e o homem são feitos; por outro lado, através de sua multiplicidade, Ogum incorpora as contradições e paradoxos característicos da cultura africana, principalmente nesta época em que ela se torna cada vez mais híbrida. (Reis, 2011, p. 127)

É uma narrativa cujo tecido discursivo é engendrado nos meandros de uma cultura, cuja mestiçagem já alcançou o mais alto grau, não somente está imbricada com as outras culturas dentro do próprio continente, como também com a cultura ocidental; o que torna legítima a afirmação do escritor nigeriano Wole Soyinka:

[...] Recuso-me terminantemente a defender a exclusão de qualquer fonte de conhecimento, seja oriental, européia, africana, polinésia ou qualquer outra. Não é possível que se queira legislar que, uma vez que se adquira um conhecimento, esse conhecimento seja extirpado para sempre como se nunca tivesse existido... (Soyinka *apud* Reis, 2011, p. 17)

Clemente, o filho de Vera e David, tem medo das suas visões, pois ainda não tem discernimento sobre elas; já Vera sabe do que se trata, e o seu medo tem fundamento: “Basta o céu ficar nublado que ela imagina um raio. E o raio traz a imagem do fogo aceso, do fumo, de gritos histéricos e rituais medonhos” (Chiziane, 2000, p. 24). A personagem relembra a sua infância através das crenças e rituais que fazem parte da religiosidade oriunda da tradição oral, porém não aceita que as crises deflagradas no filho sejam de cunho espiritual, como querem fazê-la acreditar. Para tanto, o narrador afirma que ela “Faz uma profissão de fé e declara: creio apenas nos vivos, nos mortos não. Não creio nos falsos profetas, adivinhos, suspira, todos me sugerem que procure a verdade nos mistérios do oculto, mas eu, Vera, jamais entrarei na casa de um curandeiro por nada deste mundo” (Chiziane, 2000, p. 26).

Nesse momento, a personagem elenca pressupostos muito importantes das religiões animistas. Quando ela afirma “creio apenas nos vivos, nos mortos não”, na verdade, está se referindo a crença do seu povo nos mortos, pois são crenças calcadas nos antepassados que após a morte se transformaram em deuses. A concepção que estes povos têm de Deus é algo muito distante; na cultura banto, Nzambi ou Zumbi, na cultura ioruba, Olorum; eles até crêem que Deus criou o mundo, mas foi somente isso. Devido a sua grandiosidade, eles jamais teriam acesso a ele. Por isso, sua crença nos antepassados.

Há um embate não somente entre as religiões: o cristianismo e as religiões animistas, bem como entre o rural e o urbano, a tradição e a modernidade. Até porque, ao falar que não crê nos falsos profetas, a personagem remete para a atualidade, pois, como se sabe, várias seitas invadiram o país e vários profetas

se revelaram para se aproveitarem da carência de um povo vitimado por várias situações.

A avó Inés, na tentativa de explicar ao neto – Clemente –, o que está acontecendo com ele, conta-lhe uma narrativa em que uma das personagens é a cobra “mamba”. Henri Junod (1996), missionário que esteve em Moçambique no início do século XX, estudando uma tribo *tsonga*, dá várias explicações para esta entidade: primeiro ele fala que a mamba é uma “serpente comprida e verde, muito venenosa”. No entanto, ao falar dos rituais e das pessoas que os administram, utiliza esse termo, com uma grafia diferente “mhamba”, e finaliza afirmando: “«Mhamba» é todo o objecto, acto ou pessoa que se emprega para estabelecer uma ligação entre os antepassados-deuses e os seus adoradores” (1996, v. II, p. 359). Segundo a avó Inés, “Cobra mamba é a personificação do diabo. Só quem encarna os poderes dos deuses pode vencer a mamba” (Chiziane, 2000, p. 27). Porém, ao se referir à serpente, Junod também afirma que para os *tsongas* alguns deuses ou antepassados se apresentam através da serpente. A serpente é um dos mitos cosmogônicos; ela, como se sabe, incitou Eva a tentar Adão, segundo o Antigo Testamento.

A avó ainda revela a Clemente que ele é “o prometido, aquele que saldará as dívidas dos antepassados” (Chiziane, 2000, p. 28). O que remete ao cristianismo, quando fala da vinda do Messias. Nesse instante, a avó Inés, como uma das narradoras desse romance, revela o *Leitmotiv* que impulsionará toda a narrativa:

As guerras antigas foram o pecado original. O mandamento dos antepassados é: não matar. Forçados pelas circunstâncias, os antepassados desobedeceram. Durante as invasões, mataram *ngunis*, mataram *ndaus* em defesa do território. Veio o castigo supremo e houve um pacto. Os nossos ancestrais juraram pagar as vidas dos inimigos mortos com as vidas dos seus descendentes. [...] Os invasores *ngunis* e *ndaus* deviam ser filhos legítimos das divindades do terror. Por isso pfunkam e se vingam contra os *tsongas* por todas a eternidade. (Chiziane, 2000, pp. 28-29)

Segundo Alcinda Honwana (2002), *ngunis* e *ndaus* são espíritos estrangeiros, pois aqueles – os *ngunis* foram povos da Zululândia, que emigraram para o Norte de Moçambique, e durante a trajetória subjugaram os *ndaus* e outros povos, obrigando-os a segui-los, como escravos, até o território *tsonga*. Os *tsongas* se misturaram a estes povos e acabaram tornando-se “possuídos” por espíritos pertencentes a eles. Como os *tsongas* se assimilaram mais aos *ngunis*, acabaram atraindo o ódio dos *ndaus*, que são espíritos mais fortes e “ressuscitam” para se vingar.

Essa explicação, além de elucidar a trama da narrativa, esclarece também o significado das entidades “guerreiras”, como Ogum e Xangô, que dão início à narrativa.

O que demonstra que todas as realizações desses povos têm um caráter religioso, inclusive a guerra. Neste sentido, não é muito diferente da cultura ocidental, haja vista que os territórios “tomados” pelos portugueses, em um primeiro momento, eram demarcados pela cruz, um ritual que não somente correspondia a consagração da região, e isso significava um “renascimento”, bem como estes, os portugueses, acreditavam estarem fazendo isso em nome de Deus. O que significa que boa parte dos atos realizados pela humanidade sempre tiveram e continuam a ter um caráter sagrado (Eliade, 2010a).

Mas as revelações da avó Inés não param por aí, ela também aborda o cristianismo. Complementando, afirma: “Cristo *pfukou*, para redimir os pecados do mundo. [...] Jesus é o maior *mpfukwa* do universo” (Chiziane, 2000, p. 29). Faz-se necessário esclarecer aqui, que *pfukar* significa ressuscitar. O neto, Clemente, replica, afirmando que “Isso são mitos”, mas ela refuta, dizendo: “Que sejam. A vida é um mito. O mito é a vida”.

Percebe-se aqui a dicotomia entre o significado do mito para as duas personagens: para Clemente, o neto, o mito é “história de ficção”, já para a avó Inés, trata-se de “história verdadeira”, como acreditam os povos das sociedades consideradas arcaicas. Clemente lembra as aulas de “história universal” que enfocava os mitos da cultura ocidental, como Zeus e Vênus, por exemplo. A avó rememora os mitos da sua cultura e os mitos do cristianismo:

Foi o mito do nascimento de Shaka que criou o Império Zulu. *O mito da criação do mundo, segundo o Gênesis, governa metade do planeta Terra e criou a superioridade do branco sobre o preto, do homem sobre a mulher. O mito de mpfukwa torna os ndaus temidos e destemidos. O mito da reencarnação governa o universo dos bantus.* (Chiziane, 2000, p. 29) (Grifos nossos)

É interessante perceber, nessa fala da personagem, a questão da “superioridade do branco sobre o preto”. Irene Oliveira afirma que alguns missionários cristãos, na época da colonização, utilizaram a figura bíblica de Caim, que segundo o Antigo Testamento, matou Abel, seu irmão, para justificar a descendência dos negros, ou seja, “A maldição caiu sobre a raça negra até aos nossos dias. A partir desta mentalidade branca, a cor negra se transformou em sinal de submissão e de maldição divinas” (2001, p. 16).

Além disso, uma grande discussão sobre a tradição oral emerge, também, a partir do que aqui foi citado. Temos aí uma personagem, aparentemente, oriunda da tradição oral, a avó Inés, que dá conta de uma visão de mundo calcada pelos pressupostos desta, mas, também, permeada pelo mundo da escrita, ou seja, temos aqui o que Paul Zumthor (2010, p. 36) chama de “oralidade *segunda*, que se recompõe a partir da escrita e no interior de um meio em que esta predomina

sobre os valores da voz na prática e no imaginário...”. É “a voz e a letra” que constrói o discurso da personagem.

A questão da reencarnação e da ressurreição de Cristo, na fala dessa personagem, também diz muito. Ela compara os dois processos, uma vez que fala em Clemente, o neto, como “o prometido” que veio para “saldar as dívidas dos antepassados”, e Cristo ressuscitou (*pfukou*) para “redimir os pecados do mundo”, ou seja, na sua concepção, os dois, Cristo e o neto, são “os prometidos”, aqueles que voltaram para cumprir uma missão, pois antes de falar para o neto que ele é o “prometido”, ela lhe diz que ele tem “um espírito muito antigo” (Chiziane, 2000, p. 28).

No entanto, vejamos a origem desse “verbo” que significa ressuscitar:

Os espíritos *mipfukwa*, também conhecidos por *svikwumbu swa matlhári* (espíritos das armas, espíritos da guerra) são os espíritos dos militares estrangeiros mortos nas guerras *Nguni* nesta região. A estes espíritos é reconhecida a capacidade de *kupfukwa* (ressuscitar) para exercer vingança – provocando doenças ou mesmo matando os descendentes dos que os mataram ou maltrataram em vida – ou apenas para pedir protecção. [...] Aparentemente, o fenómeno *mpfukwa* é originalmente *Ndau*. Esta capacidade é adquirida através dos poderes de uma planta chamada *mvhuko*, cuja utilização dos poderes faz parte da ‘tradição’ do povo *Ndau*. (Honwana, 2002, p. 62)

Para além disso, como já foi dito antes, o conflito que causa o dano inicial na narrativa e provoca o “desequilíbrio” na família, é a greve dos operários, que, segundo o narrador, “É a luta secular da escravatura contra a opressão. Dos servos contra os senhores” (Chiziane, 2000, p. 32). Aqui, a trajetória da história se apresenta, o que nos faz perceber que a narrativa oscila entre a cultura ágrafa, povos que são a-históricos, uma vez que não valorizam a linearidade do tempo, isto é, para eles só existe o tempo mítico, e a cultura moderna, para quem o contrário faz todo sentido. Haja vista que o narrador complementa: “A história repete-se, passo à frente, passo atrás, como um pêndulo, no relógio da vida” (Chiziane, 2000, p. 32). Ou seja, na esteira do pensamento de Karl Marx, a história estará sempre se pautando pelas lutas de classes.

Corroborando com isso, David faz uma análise da situação e conclui que “o comportamento popular” é semelhante entre todos os povos, e aqui faz uma comparação muito interessante, veja-se: “Estes operários rebelaram-se contra a administração colonial. Hoje rebelam-se contra os libertadores da pátria, ingratidão típica dos *filhos de Israel*” (Chiziane, 2000, p. 32) (Grifos nossos). Percebe-se, com isso, que a narrativa se debruça para dialogar com o discurso do colonizador, um discurso pautado nos pressupostos bíblicos. Mas a seguir,

a personagem se volta para a trajetória da luta pela independência, ele lembra que foram dez anos e, agora, que o país se tornou independente, alguns chegam a afirmar que “a vida era melhor com os colonos”. O que ele atribui à promessa de igualdade que ele e seus companheiros fizeram ao povo, algo que ele define como utópico.

Diante dessa reflexão, David se desequilibra e, casualmente, encontra o amigo – Lourenço. Ao trocarem confidências sobre as “falcatruas” praticadas por ambos, nas empresas que dirigem, Lourenço desperta a atenção de David para o lado espiritual, ao descrever como conseguiu se “safar”:

Na empresa que dirijo, as minhas mãos banharam-se no lodo mas não se conspurcaram. No confronto com os operários as minhas mãos mergulharam no sangue mas não se mancharam. Sou invulnerável, soberbo. Não gravito, levito. (Chiziane, 2000, p. 43)

David se surpreende com estas palavras e fica mais apreensivo ainda, quando o amigo lhe revela a forma como esta segurança lhe é concedida:

Fala dos mortos e de seus espíritos. Fala da sorte e do azar. Fala do destino e das forças invisíveis. Diz que os defuntos protegem, ajudam, purificam, porque são anjos da guarda e verdadeiros filhos de Deus. Que os mortos abrem uma estrada de flores ou de espinhos porque governam a vida. (Chiziane, 2000, pp. 43-44)

No discurso da personagem, é possível decodificar várias nuances da cultura moçambicana já imbricada com a cultura ocidental e a religiosidade emergente de ambas. Ao falar do “destino e das coisas invisíveis”, nos coloca diante de algo similar nas duas culturas. Já a crença nos mortos aponta para as religiões animistas. E é esta vertente que, de certa forma, “decepciona” David, pois diante desse discurso, ele lamenta: “um bom católico, um intelectual transformado em irracional. Toda a majestade transformada em cinzas, em nada. Uma hiena com vestes de cordeiro. A máscara cai revelando-se a vileza, o nojo” (Chiziane, 2000, p. 44). Percebe-se aqui, que embora David seja oriundo dos povos que pertencem às religiões animistas, não comunga com elas; pelo contrário, ele já está totalmente inserido na cultura ocidental e renega-as. A marginalização destas religiões aqui fica muito explícita. É interessante perceber que a falta de caráter do amigo não o surpreende, até mesmo porque ele – David – comunga dos mesmos valores, porém, o que o deixa chocado são os meios religiosos que tornam isso possível.

E, para fundamentar tudo isso, o narrador corrobora:

Gente desesperada clama pelos antepassados em cada canto. Por todo lado se ajoelham diante da alma dos santos, dos defuntos, das virgens, para ter sorte na vida, no emprego, no amor. Invocam-se os mortos ao mais pequeno sinal de infortúnio. Invoca-se o passado para que o futuro se realize. Os bantus invocam os defuntos da família e invocam Deus antepassado-mor, criador de todos os antepassados. (Chiziane, 2000, p. 47)

Diante disso, é possível verificar um embate entre várias vozes, é o conflito de que fala Bakhtin, gerando a polifonia na narrativa. As religiões são imbricadas pelo discurso, e o que ocorre aqui não é apenas uma questão de sincretismo religioso, mas um amálgama de crenças, pois o cristianismo parece ter sido “adaptado” aos pressupostos das religiões animistas. Deus é considerado “antepassado-mor”, ou seja, a questão da ancestralidade continua muito evidente e, para além disso, fica claro o poder que a religiosidade exerce na vida destes povos.

Referências bibliográficas

- Altuna, R. R de A. Pe. (2006). *Cultura tradicional bantu*. Luanda: Paulinas, Centro Multimédia de Evangelização e Cultura.
- Chiziane, P. (2000). *O sétimo juramento*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Eliade, M. (2010). *Tratado de história das religiões*. Tradução de Fernando Tomaz, Natália Nunes. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Eliade, M. (2010a). *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. Tradução de Rogério Fernandes. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Honwana, A. M. (2002). *Espírito Vivos, Tradições Modernas: Possessão de Espíritos e Reintegração Social Pós-Guerra no Sul de Moçambique*. Moçambique: Promédia, (Coleção Identidades)
- Junod, H. (1996). *Usos e costumes dos Bantu*. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique.
- Mendonça, F. (2008). Literaturas Emergentes, Identidades e Cânone. In M. C. Ribeiro & M. P. Meneses (Eds.), *Moçambique das palavras escritas*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Oliveira, I. D. (2002). *Identidade negada e o rosto desfigurado do povo africano (Os Tsongas)*. São Paulo: Annablume, Universidade Católica de Goiás.
- Propp, V. I. (1984). *Morfologia do conto maravilhoso*. Tradução de Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Reis, E. L. de L. (2011). *Pós-colonialismo, identidade e mestiçagem cultural: a literatura de Wole Soyinka*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Zumthor, P. (2010). *Introdução à poesia oral*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira et al. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG.

A herança ancestral na construção da figuração em *O sétimo juramento*

JUREMA OLIVEIRA

Universidade Federal do Espírito Santo

Introdução: O discurso descolonial

O mundo moderno vem sendo descrito e teorizado de dentro do sistema, enquanto a variedade das experiências históricas e coloniais lhe vem sendo simplesmente anexada e contemplada a partir do interior do sistema. (Mignolo, 2003, p. 10)

A pergunta que norteia esse estudo acerca da figuração ancestral em *O sétimo juramento* (2008) é a seguinte: em que medida a ancestralidade contribui para a construção das personagens e da narratologia? Dessa forma, responderemos a essa pergunta depreendendo gradativamente as marcas da ancestralidade, já que o romance em questão apresenta: elaboração de rituais, materialização do ancestral, os efeitos positivos e os efeitos negativos decorrentes da ausência de práticas ritualísticas necessárias no estágio de óbito ou em outras situações que exigem trabalhos específicos.

Em uma perspectiva de leitura epistêmica que parte de lugares étnicos-raciais-espirituais subalternizados por um sistema-mundo colonial/moderno, como bem define Grosfoguel (2009), o romance *O sétimo juramento* (2008) constitui-se em um espaço narrativo repleto de elementos que configura experiências descoloniais, pois as estratégias “epistêmicas subalternas são uma forma de conhecimento que, vindo de baixo, origina uma perspectiva crítica do conhecimento hegemônico nas relações de poder envolvidas” (Grosfoguel, 2009, p. 387). O núcleo central do livro, a família de David, vivencia experiências de ordem ritualísticas

tradicionais em desconformidade com um tempo de geografia mágica. Vide a passagem abaixo:

David penetra na geografia mágica do país. Tudo o que parecia fantástico começa a ganhar forma. Histórias de pessoas que desaparecem do mapa dos vivos, mas que ficam escravos dos campos de arroz, pelas terras da Zambézia. Histórias de crocodilos humanos nos vales do rio Zambeze. Mitos de pessoas transformadas em hienas e hipopótamos por não terem cumprido com o pacto de feitiçaria. Pessoas que se transfiguram em leões, serpente, para roubar as aves e o gado dos camponeses de Tete. Rumores de pessoas transformadas em macacos para colher cocos nos palmares de Inhambane. De esqueletos humanos colocados no fundo dos barcos para que a pesca seja mais abundante nos mares de Pemba e Nampula. Histórias de incesto e sacrifício humano, para conseguir melhores salários e promoções nas terras de Gaza e Maputo. (Chiziane, 2008, p. 146)

Pensar a configuração da ancestralidade em *O sétimo juramento* (2008) a partir da estratégia, ou melhor, da visão descolonial do discurso ficcional, significa deslocar o foco de leitura, para ouvir os subalternizados em um espaço narrativo que simboliza um contexto social que vivenciou o jugo colonial. Dessa forma, o discurso literário contribui significativamente para a construção de uma epistemologia oriunda de espaços subalternizados ao trazer à tona imagens reprimidas da História. De acordo com Grosfoguel: “O essencial [...] é o *locus* da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e o corpo-político do sujeito que fala” (2009, p. 386).

Seguindo este caminho de raciocínio, a figuração do ancestre na obra de Chiziane recorre às diversas configurações possíveis e imaginárias de fundamentação histórica, cultural e espiritual em um espaço ficcional que encena uma suposta reconstrução de práticas milenares, ou seja, dos poderes dos antepassados. No decorrer da leitura, o leitor vai sendo gradativamente exposto às várias visões acerca da origem do mundo: “O mito da criação do mundo, segundo o Genesis, governa metade do planeta Terra e criou a superioridade do branco sobre o preto, do homem sobre a mulher. O mito de mpfukwa torna os ndaus temidos e destemidos. O mito da encarnação governa o universo dos bantus” (Chiziane, 2008, p. 29).

Em um cenário paradoxalmente desmistificador de movimentos/ações que mostram o “lugar social” de David, um empresário corrupto e sem vínculo de fato com as práticas tradicionais, mas que nos momentos de dúvidas e de dificuldades econômicas recorre aos espíritos:

Cinco horas da manhã. David vai à casa dos fundos saudar os espíritos do amanhecer e pedir a bênção do dia. Ajoelha-se. Acende o incenso para afastar os maus espíritos da quarta-feira. Diz uma oração curta pela bênção e sucesso do dia. Um ventinho frio sopra da porta entreaberta. O incenso e a vela se apagam.

A superstição e o medo ganham espaço provocando vertigens. Vela apagada é mau sinal. Enerva-se. Blasfema. O vento devia respeitar a oração aos mortos. Num gesto nervoso, pega na bacia que contém a infusão para o banho, mas esta se entorna empapado o solo. (Chiziane, 2008, pp. 127-128)

Os espíritos de alguma forma respondem negativamente aos pedidos de David. Numa leitura social da relação entre mundo espiritual e mundo material, pode-se dizer que:

O fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. (Grosfoguel, 2009, p. 387)

A personagem David simboliza aquele sujeito que durante algum tempo esteve no lado dos oprimidos e lutou por um mundo melhor, como podemos ler na passagem a seguir:

David coloca a memória nos tempos da revolução. Como militante do mundo novo, ordenara incêndios de nunca acabar, queimado ndombas, mutundos, magonas e lugares de culto, para libertar a terra dos adoradores das trevas. Mergulha num remorso sem fim. Pensa em si. Que seria da minha vida agora, se os adivinhos e curandeiros tivessem desaparecido da superfície da terra? Sente necessidade de confessar os crimes antigos. Ganha coragem. Desabafa. O adivinho tranquiliza-o. (Chiziane, 2008, pp. 80-81)

De acordo com a citação anterior, David defendeu um projeto de características a priori descolonial no passado, no entanto, após a euforia do movimento libertário, ele se volta contra os seus e ocupa o lugar de opressor. Seguindo ainda a perspectiva epistêmica sugerida por Grosfoguel, pode-se afirmar que “todo conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento. A neutralidade e a objetividade desinserida e não-situada da geopolítica do conhecimento é um mito ocidental” (2009, p. 387).

David contraditoriamente tem atitudes colonialistas e só visualiza o poder a qualquer custo:

Imagens de um passado de glória correm na mente como fotografias. Treinos militares e guerra contra o colonialismo, marchas, combates. Sabotagem. Comícios. Discursos. Palavras. De ordem. Euforia, sonhos, convicções. Vitória final sobre o colonialismo. Delírio colectivo no dia da celebração da independência. Recorda

com saudade as sessões de estudo em grupo das políticas revolucionárias. Recorda a linguagem antiga. Camarada comandante, camarada pai, camarada esposa, camarada chefe. Muita amizade, solidariedade, camaradagem verdadeira. Naquele tempo tinha o coração do tamanho de um povo, mas hoje está tão pequeno que só alberga a si próprio. Agora, a palavra povo é um simples número, sem idade nem sexo. Sem sonhos nem desejos. Apenas estatística.

No tempo da revolução investi. Agora estou na fase de egoísmo. Quero colher tudo o que semeiei. Este estatuto de diretor não foi dádiva, foi conquista. Lutei para a liberdade deste povo.

Volta para a cama. Enterra a cabeça na almofada disposto a esquecer dos maus pensamentos. Adormece. (Chiziane, 2008, p. 15)

O poder masculino, a ausência do sujeito de enunciação e a figuração em *O sétimo juramento*

A ‘ego-política do conhecimento’ da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um ‘Ego’ não situado. O lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero e o sujeito enunciator encontram-se, sempre, desvinculados. Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal Verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia. (Grosfoguel, 2009, pp. 386-387)

A enunciação de *O sétimo juramento* (2008) traz à tona a dinâmica do poder masculino e a submissão da mulher, pois:

No mundo do poder masculino, a mulher é escrava do homem e o homem escravo da sociedade. A existência da mulher é insulto, insignificância. Mas antes a insignificância do que a existência penosa imposta ao homem pelos arquitectos do pensamento. [...] Em todas as famílias do mundo, marido e mulher se digladiam nas quatro paredes. Não falam a mesma língua, desentendem-se. O que eles não entenderam ainda é que tanto o homem como a mulher são vítima de um sistema milenar arquitectado por cérebros astutos, tiranos, desumanos, vivendo em esferas inalcançáveis. (Chiziane, 2008, p. 37)

A ideia de que homens e mulheres vivenciam experiências pensadas por um sistema milenar, localizado em uma esfera inalcançável, com o *locus* de enunciação ausente da análise, nos leva a recuperar aqui a perspectiva da crítica descolonial sobre a filosofia ocidental:

A filosofia ocidental privilegia a ‘egopolítica do conhecimento’ em desfavor da ‘geopolítica do conhecimento’ e da ‘corpo-política do conhecimento’. Em termos

históricos, isto permitiu ao homem ocidental (esta referência ao sexo masculino é usada intencionalmente) representar o seu conhecimento como o único capaz de alcançar uma consciência universal, bem como dispensar o conhecimento não ocidental por ser particularístico e, portanto, incapaz de alcançar a universalidade. (Grosfoguel, 2009, p. 388)

A estratégia epistêmica de valorização da chamada consciência universal tornou-se crucial para colocação do ocidente em um patamar de superioridade em relação às demais visões de mundo, pois:

Ao esconder o lugar do sujeito da enunciação, a dominação e expansão coloniais /euro-americanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, conseqüentemente, de povos superiores e inferiores. Passamos da caracterização de ‘povos sem escrita’ do século XVI, para a dos ‘povos sem história’ dos séculos XVIII e XIX, ‘povos sem desenvolvimento’ do século XXI. (Grosfoguel, 2009, p. 388)

Esse desenho de uma filosofia global é desconstruído gradativamente em *O sétimo juramento*. O enunciado explicita diversas vezes a origem do saber moçambicano e oposição ao saber acadêmico e universal, vide o dialogo de David com o adivinho:

- O senhor é um médico interessante.
- A palavra médico vem das academias e universidades. O nosso saber vem de um sistema particular baseado na tradição africana. O domínio do médico é a luz e a vida, enquanto o nosso é a luz e a sombra, vida e morte. Médico é médico, nyanga e nyanga. Temos posições diferentes, métodos diferentes e clientela diferente. Chama-se advogado, nível que alcancei nas academias europeias.
- Advogado?
- Sim. Formei-me na França e Estados Unidos. Exerci a profissão durante cinco anos, mas tive que abandonar todas as ambições para responder ao chamado dos espíritos. Se soubesse que o destino me reservava este fim, ter-me-ia preparado desde pequeno e não perderia tempo na perseguição de sonhos. (Chiziane, 2008, pp. 81-82)

Assim, as narrativas contemporâneas desconstroem a perspectiva ocidentalizada de que existe um mundo dito global e coloca em evidencia saberes subalternizados. Nesse sentido, novos caminhos de leitura são encontrados acerca da construção da personagem subsidiada pelos artifícios ancestrais, negados e subjugados na era colonial.

Nesse sentido, entender o papel da figuração narrativa é compreender a importância da personagem em relatos que ela “ocupa lugar de destaque” (Reis, 2015, p. 122). O mecanismo construtivo para a “pessoa de livro”, como bem

define Reis, ocorre por meio de “um processo ou um conjunto de processos” (Reis, 2015, 122) dinâmicos, graduais e complexos. Diante disso, podemos depreender as etapas do procedimento da figuração, que “não se esgota num lugar específico do texto” (Reis, 2015, p. 122), “ela se vai elaborando e completando ao longo da narrativa” (Reis, 2015, p. 122), e por ter uma “natureza dinâmica, a figuração não se restringe a uma descrição, no sentido técnico e narratológico do termo, nem mesmo a uma caracterização, embora esta possa ser entendida como seu componente importante” (Reis, 2015, p. 122).

A figuração representa muito mais do que um modo de ler aquilo que convencionalmente se caracterizou como circunferência externa de um corpo ou, de acordo com o *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, “a estatura e configuração geral do corpo” (2001, p. 321). Nessa perspectiva, entender a dinâmica da configuração, da construção do ancestre, sua materialização no espaço narrativo que nem sempre se corporifica na imagem da personagem com características humanas, significa estudar o processo amplo e englobante e consequentemente as relações cognatas que podem ser estabelecidas entre figura imagética humanizada ou não, representação, configuração, ficção e ficcionalidade, já que podemos ter uma figuração norteando a narratologia sem os aspectos tradicionais da “pessoa de livro”. Sendo assim, “a personagem, enquanto categoria estruturante da narrativa, viabiliza modos específicos de conhecimento do fenômeno literário, sem que assim se incorra no tal vício do biografismo” (Reis, 2015, p. 53).

Em *O sétimo juramento*, a figuração do ancestre e de seus semelhantes nem sempre se manifestam de forma humana, mas todos resgatam práticas antigas esquecidas que voltam muitas vezes involuntariamente nas ações dos membros do núcleo familiar formado por: David, marido; Vera, esposa; Suzy, a filha; Clemente, o filho doente; a avó e sogra de Vera. Vide a passagem abaixo:

Suzy debate-se com uma onda de calor que lhe causa uma aflição sem fim. Escuta zumbidos. Vozes. Música. O corpo balança, vibra, dança. Atira-se ao chão e rebola. Volta a erguer-se com uma força extraordinária e rasga as vestes porque lhe queimam o corpo.

David sente um nó na garganta, também sofre, mas não a socorre. Os deuses precisam desta dor, deste sacrifício, para que o destino se cumpra. David não resiste ao espetáculo. Treme de medo, de emoção, de qualquer outra coisa que não consegue explicar. Carrega a filha nos braços até à casa dos fundos. O quarto está preparado para o ritual. No fogão aceso o incenso arde, sufocando o ambiente. Coloca a filha sobre a esteira Assobia. O deus serpente abandona o baú e enrola-se na menina, numa massagem violenta. Com os dentes, vai lhe fazendo pequenos orifícios onde serão colocados os remédios que tornarão o corpo invulnerável. Ela não manifesta prazer nem dor e dorme o sono dos anjos.

No corpo inerte os olhos se abrem, serenos. Olha para os lados e ganha uma noção difusa da realidade. Olha para o pai. Sorri. Espirra e tosse. O ambiente está de tal modo carregado de fumo que se tornou irrespirável. David reaviva a fogueira colocando carvão e incenso. Os espíritos são filhos do fogo, gostam de calor e chamas. (Chiziane, 2008, pp. 181-182)

A obra *O sétimo juramento*, de Paulina Chiziane, apresenta ao leitor um mundo de perplexidade e no centro da narrativa está o personagem David, – um empresário que não mede esforços para alcançar poder e dinheiro a qualquer custo – à medida que a narrativa vai se desenrolando, mergulha-se em um cenário inexplicável, nebuloso, de tabus, feitiços, magia, pesadelos, sonhos, luz, repleto de contrastes e contradições, recorrentes da presença das práticas locais desenvolvidas por David em busca de poder:

Passam dias, semanas e vida modifica-se no mundo de Vera. Basta o Sol nascer e os olhos se encham de lágrimas. As noites já não são de repouso, mas de solidão e sofrimento. Basta ouvir os passos de David para imaginar gritaria e insultos. Já lá vai o tempo de risos e sorrisos. Ficou agora o tempo de amargura e espinhos. David fechou todas as portas do prazer e agora nem sexo existe. Demitiu-se completamente das responsabilidades de pai. A voz de Suzy tornou-se severa. Ela já não lê as revistas coloridas e passa horas a fio à frente do espelho a admirar os seus contornos de mulher. Nessa manhã Vera desperta com fortes dores de cabeça. Levanta-se da cama para tirar um comprimido. Encontra documentos de bancos estrangeiros em nome de David e de Suzy. Concentra-se nas cifras e não acredita no que vê. De onde vem tanto dinheiro? Porquê em nome de Suzy e não de Clemente, que é homem e primogênito? Que negócios misteriosos se escondem entre pai e filha? (Chiziane, 2008, pp. 182-183)

O sétimo juramento encena um tempo de destruição e corrupção, mas em meio a todos os impasses denunciados pela narrativa, detecta-se, também, os valores da tradição e a sabedoria de séculos e séculos que imprime à ficção de Chiziane características específicas acerca da imagem, da construção do ancestral que se materializa de forma diversificada ao longo do texto, no entanto, a elaboração de rituais, oferendas para cumprir preceitos mais pessoais do que coletivos, é uma constante na narrativa que vai, pouco a pouco, colocando o leitor a par da realidade do espaço aonde os personagens se movimentam:

Sob o chão negro de asfalto a terra compadece-se dos homens que a pisam. O último a rir é que ri melhor. Na hora H, ela abrirá as goelas ávidas de carne e engolirá esses insensatos de músculo e água num sorriso macabro. Reina o espectro da morte sobre os homens que caminham apressados nas estradas da cidade grande, mas estes a ignoram. Sonham. Desejam. Casa mais esposas e ter

mais filhos para que as gerações continuem por toda a eternidade. As mulheres pensam nos filhos, operários de amanhã. Nos jovens o sonho de futuro desperta raivas escondidas. Para conquistar o amanhã é preciso arregaçar as mangas para vencer a batalha de hoje. (Chiziane, 2008, p. 14)

No primeiro capítulo somos apresentados a um mundo que abriu mão de princípios civilizatórios de origem moçambicana em nome de um poder que não visa partilhar os bens comuns. Essa experiência desumanizada decorre do contato com culturas europeias impostas pela colonização:

A aceitação da cultura colonial implicaria a negação da sua; a recusa daquela significaria a exclusão do mundo dos ‘civilizados’, pois o estatuto do indigenato era claro na sua filosofia de alienar os nativos, e encontrava nas disposições legais criadas para o efeito o caminho de sua efetivação; conforme o Artigo 2º do Decreto n.º 16.199, de dezembro de 1928. (Semedo, 2010, p. 15)

Vivenciar a possibilidade de interagir com a cultura colonial e, posteriormente, ao estágio de luta pela libertação, não significa viver sob um país livre em conformidade com os preceitos locais, mas regido pela égide de “uma modernidade que se distingue das culturas tradicionais, onde o passado tem um valor singular, perpetuando experiências que são transmitidas de gerações a gerações; uma tradição não estática porque reinventada e recriada pelos mais novos” (Semedo, 2010, p. 17) que em condições normais se desenvolveria gradualmente.

Sendo assim, o primeiro capítulo nos coloca em contato com o impasse oriundo das contradições sociais geradas pelos conflitos, pelas explosões de violência em nome da democracia: “A ilusão de um amanhã melhor há muito murchou, por isso o msaho morreu em Zavala. Por todo o lado impera a força das armas e a pirataria das armas. Evaporou-se a água que refresca os destinos da humanidade, tudo é fogo” (Chiziane, 2008, p. 11).

Nesse cenário díspare, os homens não se reconhecem e o momento da passagem para o mundo dos mortos ou dos antepassados, já não vem acompanhado de rituais tradicionais tão caros aos moçambicanos que respeitam as tradições, mas como um anúncio feito pelo locutor de rádio:

O locutor da rádio anuncia a morte de homens em combates, assaltos e massacres. Fala de gente morta de fome, de sede, de desespero em todos os cantos do país. O locutor da rádio é um mensageiro da morte e executa a tarefa com competência e ingenuidade. O conteúdo do seu noticiário pretende apenas dizer: sou a morte! Sou o rei das trevas! Onde quer que esteja, desperta, escuta-me, prepara-te, que eu te virei buscar mesmo a ti que ainda dormes roncadas. (Chiziane, 2008, pp. 12-33)

A imagem recuperada anteriormente, direta ou indiretamente, mostra a luta e o trabalho que os ancestrais têm para reordenar as coisas, as pessoas e o espaço social que abriga figuras envoltas num mundo de mistério e distanciadas dos compromissos culturais. Vera sabe que seu filho é paranormal e sua filha uma feiticeira, mas prefere achar que é um teste de maturidade pelo qual ela precisa passar:

O sexto sentido fala mais alto, Vera sente que o seu filho não mente, que alguma coisa ele sente. Segura-se à cozinheira para amparar o corpo que treme estarrecido de medo. Um filho paranormal e uma filha feiticeira é muito sofrimento para um só ventre. Não, não é e nem pode ser verdade. Tudo isto é uma provação, só pode ser. É o meu teste de maturidade. No dia que conseguir ultrapassar estas dificuldades, proclamar-me-ei mulher sobre todas as mulheres. Os filhos ensinam uma mãe a ser mais mulher. A ser ousada. A saltar e a ultrapassar riscos. A chorar e a sorrir. A sofrer e a perdoar. A saber enfrentar a dor com orgulho. Os filhos são riqueza, infortúnio, bênção e maldição. Quem tem filhos tem cadilhos. Kuyambala mavala, kuveleka wukossi (vestir é cor, fantasia, ter filhos, é riqueza). (Chiziane, 2008, p. 155)

Em *O sétimo juramento*, a ancestralidade é a mola mestra da narrativa, ela contribui para a construção das personagens, para figuração da narrativa, pois quem conhece a tradição moçambicana, costuma visitá-la constantemente, vide o trecho em que David lembra o valor do adivinho mágico:

Este adivinho é mágico. Tem poder para retirar a alma do mais profundo dos poços. Este curandeiro sabe muito sobre o comportamento humano. É psicólogo, psiquiatra. David coloca a memória nos tempos da revolução. Como militante do mundo novo, ordenara incêndios de nunca acabar, queimando ndombas, mutundos, magonas e lugares de culto, para libertar a terra dos adoradores das trevas. Mergulha num remorso sem fim. Pensa em si. Que seria da minha vida agora, se os adivinhos e curandeiros tivessem desaparecido da superfície da terra? Sente necessidade de confessar os crimes antigos. Ganha coragem. Desabafa. O adivinho tranquiliza-o. (Chiziane, 2008, p. 81)

Sendo assim, as perseguições aos curandeiros, aos feiticeiros foram praticadas por políticos em momentos de conflitos, mas passada a euforia da suposta “liberdade”, os mesmos políticos, os padres e o povo em geral usam os conhecimentos milenares em benefício próprio:

Era a loucura da época – diz o adivinho rindo –, houve curandeiros que queimaram as próprias ndombas. Mas a razão vence e estamos aqui. A perseguição não começa hoje. Fomos desprezados, humilhados, combatidos, mas resistimos. Demos suporte aos regimes políticos que nos perseguiam. Demos força e coragem

aos guerreiros antigos e modernos. Elevamos a moral de combatentes durante as guerras contra os regimes coloniais. Hoje, damos suporte espiritual aos políticos que ontem nos perseguiam, aos padres, ministros, banqueiros e até acadêmicos de alto nível. Reabilitamos psicologicamente os criminosos de guerra. Consolamos o povo no momento das grandes crises. Tivemos sempre um papel social de grande utilidade. Enquanto o mundo existir, existiremos, porque o curandeirismo é obra de Deus e não invenção humana. (Chiziane, 2008, p. 81)

A elaboração dos indícios ancestrais vai aparecendo à medida que a figuração narrativa solicita ao personagem sua força de atuação. O mecanismo construtivo da “pessoa de livro” (Reis, 2015) ocorre por intermédio de um elemento ou de vários elementos dinâmicos, graduais e complexos. A valorização dos “componentes sociais, culturais, ideológicos, políticos que enquadra a literatura e os fenômenos artísticos” (Reis, 2015, p. 59), ajudam a entender o papel da figuração narrativa e, conseqüentemente, compreender a importância da personagem em relatos que ela ocupa lugar de destaque. No entanto, apreender as propriedades constitutivas que compõem a personagem fortalece o mecanismo narratológico, pois esta precisa do relato para adquirir vida:

[...] as propriedades constitutivas da personagem implicam a narratividade como cenário de enquadramento funcional e discursivo. Nesse sentido, podemos dizer: assim como a personagem é virtualmente narrativa (isto é: carece do relato para existir), inevitavelmente a história literária que acolhe e que a trabalha como instrumento heurístico cultiva uma correlata dinâmica narrativa. (Reis, 2015, p. 66)

Diante disso, pode-se afirmar, seguindo a linha de raciocínio estabelecida por Reis, que os procedimentos da figuração são diversos. Em *O sétimo juramento*, o ancestral aparece às vezes como uma figura humana, como animal e vai passando por mudanças, já que sua elaboração não está presa a uma determinada forma, ou seja, a uma existência fixa e não se restringe a esta ou aquela característica pré-determinada.

De acordo com Cândido & outros, na obra *A personagem de ficção* (1976), as chamadas personagens de natureza não apresentam tradicionalmente traços superficiais, em função de seu modo íntimo e particular de ser, impedindo que tenha características marcadas, fixadas previamente. Neste sentido, pode se dizer que a imagem do ancestral não é a mesma nas narrativas contemporâneas africanas de língua portuguesa, ela se apresenta de formas variadas em decorrência do ambiente ficcional.

A figuração representa muito mais do que um modo de ler aquilo que convencionalmente se caracterizou como circunferência externa de um corpo, ou seja, a figuração é “a estatura e a configuração geral de um corpo” (Ferreira,

2001, p. 321). Nessa dinâmica discursiva, a situação do personagem Clemente reforça o elo dos membros da família com seus antepassados de forma não muito ortodoxa, pois há algo inexplicável no comportamento do filho de Vera, como se pode perceber no diálogo entre Vera e a avó:

- Uma mãe é perdoada de todas as loucuras.
- Acreditas que possa ser obra de feitiço?
- Não creio que seja. Tento interpretar a linguagem que o Clemente fala no momento de crise. Os movimentos de transe. O comportamento do quotidiano, sempre selecionando palavras, alimentos, companhias. Tento perceber o conflito que o afasta do pai e da irmã. Tudo isto são manifestações de uma natureza oculta, minha Vera.
- Diz-me, avó, pode meu filho estar possesso, pode?
- Os espíritos fazem a vítima sofrer. Abrem caminhos, fecham caminhos, transformam. Dão cabo da cabeça, enlouquecem. Os espíritos são maus, Vera.
- Avó, não me respondeste ainda. Acreditas ou não?
- Estou apenas a rever memórias do tempo antigo. A reprodução de tudo o que vivi e vi. As almas não morrem, Vera, encarnam-se. E este filho nunca foi teu, nunca te pertenceu. Começa por decifrar o mistério do seu nome.
- Nome?
- Sim. No nome está a raiz do problema. Os antepassados sempre disseram A VITO I MPONDO! (Chiziane, 2008, pp. 58-59)

A construção do ancestral decorre de práticas culturais recorrentes nas sociedades negro-africanas. Fábio Leite destaca em *A questão ancestral: África negra* (2008) dos tipos de ancestrais: um de origem histórica e outro de fundamentação-mítica que estão na base das sociedades negro-africanas. O processo de elaboração do funeral ocorre imediatamente após o óbito. A desconformidade dessas práticas nos contextos sociais tradicionais gera eventos não muito condizentes com a existência social em equilíbrio, logo os pais recorrerem aos curandeiros para entender comportamentos estranhos de determinado membro familiar, pois acreditam que atitudes conflituosas e comportamentais estão ligadas aos antepassados. Sendo assim, a avó de Vera diz que Clemente, seu neto, não pertence a Vera e chama atenção para o nome do menino, pois, segundo ela, “no nome está a raiz do problema” (Chiziane, 2008, p. 59).

A memória em tempos de resgates e transformações

De acordo com Sarlo, entre o passado recuperado pelo discurso da memória e aquele propagado pela história oficial existe um conflito, pois o segundo desconfia da memória e a memória não acredita em uma história que não leva em conta a lembrança. No passado da esfera pública ou privada existe algo

que não se pode abordar. Sabe-se, contudo, “que ele continua ali, longe e perto, espreitando o presente como a lembrança que irrompe no momento em que menos se espera ou como a nuvem insidiosa que ronda o fato do qual não se quer ou não se pode lembrar” (Sarlo, 2007, p. 9).

A experiência passada não pode ser descartada automaticamente, nem convocada pelo ato da vontade, logo trazê-la à tona, no entanto, não significa libertar a memória, mas capturá-la no presente. A única forma de silenciar o passado totalmente é eliminando o sujeito que o carrega. O projeto colonial tentou aniquilar o passado dos povos subjugados pela força das armas. As várias visões do passado são construções, mas movem o sujeito moçambicano, pois em momentos de reconstrução, de resgate das práticas locais, as pessoas escutam a voz dos antepassados:

Gente desesperada clama pelos antepassados em cada canto. Por todo o lado se ajoelham diante da alma dos santos, dos defuntos, das virgens, para ter sorte na vida, no emprego, no amor. Invocam-se os mortos ao menor sinal de infortúnio. Invoca-se o passado para que o futuro se realize. Os bantus invocam os defuntos da família e invocam Deus antepassado-mor, criador de todos os antepassados. (Chiziane, 2008, pp. 46-47)

Diante do exposto anteriormente, ouvir o passado não significa trazê-lo para o presente, mas reorganizá-lo, atualizá-lo, dando a ele um novo formato condizente com a narrativa elaborada por narradores que trazem à tona relatos, situações discursivas capazes de influenciar e contribuir para uma concepção de uma sociedade renovada que encontra na memória o conteúdo necessário para a construção da narrativa da nação. Nessa dinâmica discursiva, destaca-se uma fonte histórica valorizada por Chiziane, a história oral, legitimadora dos relatos testemunhais que corroboram para a materialização das experiências ancestrais vivas nas práticas culturais variadas na atualidade. De acordo com Sarlo:

O discurso da memória, transformado em testemunho, tem a ambição da auto-defesa; quer persuadir o interlocutor presente e assegurar-se uma posição no futuro; justamente por isso também é atribuído a ele um efeito reparador da subjetividade. É esse aspecto que salientam as apologias do testemunho como ‘cura’ de identidades em perigo. De fato, a atribuição de um sentido único à história e a acumulação de detalhes produzem um modo realista-romântico em que o sujeito que narra atribui sentidos a todo detalhe pelo próprio fato de que ele o incluiu em seu relato; e, em contrapartida, não se crê obrigado a atribuir sentidos nem a explicar as ausências, como acontece no caso da história. O primado do detalhe é um modo realista-romântico de fortalecimento da credibilidade do narrador e da veracidade de sua narração. (Sarlo, 2007, p. 51)

Em oposição ao discurso da memória está a disciplina História, localizada em um plano distante da perspectiva utópica. Com elementos fundamentados em dados e relatos de caráter realísticos, a História procura estabelecer as regras para dar veracidade aos fatos. As lacunas evidenciadas no discurso memorialístico, pois este não desponta no presente de forma paradigmática, encontra na linearidade histórica o seu complemento. Assim, a memória e a história são complementares nos contextos sociais explicitados na narrativa de Chiziane.

Conclusão

Em *O sétimo juramento*, os valores locais constituem o foco da narrativa que traz à tona uma prática recusada pelo sistema colonial, mas subentendida no comportamento sociocultural vigente durante o processo revolucionário moçambicano. No dizer de Ana Mafalda Leite, o silenciamento das tradições religiosas e a ocidentalização dos costumes levaram, por um lado, ao recrudescimento clandestino de práticas tradicionais e, por outro, à incapacidade de defesa e compreensão comportamental de homens e mulheres que sempre recorreram aos curandeiros sem nenhuma restrição, mas depois das mudanças sociopolíticas, metaforicamente, os homens viraram cabritos:

David vive um momento de ódio e de loucura. Diz o adágio popular que o cabrito come onde está amarrado e o volume do alimento é directamente proporcional ao comprimento da corda. E come mais o cabrito que desperta cedo e chega primeiro. Com o andar dos tempos o ditado transforma-se em filosofia: o cabritismo. Os homens da nova geração transformados em cabritos roem tudo, até as pedras dos montes, deixando a terra na absoluta miséria. Neste país, um tem que ser cabrão para sobreviver. David não é o primeiro cabrão. Nem o único. Nem o último. Segue apenas o caminho aberto por muitos outros a quem a justiça se esqueceu de exigir a prestação de contas. A terra é uma morada de loucos. (Chiziane, 2008, p. 118)

Além da fragmentação conceitual acerca dos rituais do passado que retornam clandestinamente em um tempo de proibição, a narrativa de *O sétimo juramento* também expõe a busca pela recolocação dos ritos que caracterizam um caminho para a descolonialidade do discurso, problematiza a memória ancestral, o culto bantu, a figuração do ancestral e o papel da mulher em uma sociedade que a torna vítima da ambição masculina. Neste cenário de poder masculino, a figura feminina encontra-se duas vezes violentada pelos códigos sociais estabelecidos pelo patriarcado ocidental imposto durante a colonização e pelas atitudes do marido que recorre aos quimbandistas para garantir poder e riqueza.

David rememora práticas antigas e se sente fortalecido para fazer o pacto com o mundo dos ancestrais:

David rememora as provas das tradições antigas. Caminhar sobre o fogo com os pés descalços. Vencer um leão, numa batalha renhida. Decapitar a cabeça do inimigo e levar ao rei como troféu de Salomé. Matar a cobra mamba com as mãos. Entrar no covil dos javalis. Desafiar o céu, a terra, as nuvens, a trovoadas. Dançar ngalanga sobre o cadáver do inimigo. Matar o rei e dormir com a rainha aos olhos do mundo. (Chiziane, 2008, p. 151)

Em contrapartida Vera, a mulher de David, tenta entender o comportamento do filho Clemente que parece materializar ações e práticas dos espíritos só percebidos em rituais de quimbanda:

As mãos abraçam o filho atormentado. Da sua boca não sai nem uma palavra. Apenas soluços. Lágrimas. Os dedos enxugam o suor que escorre pelo corpo. Olha para o rosto do filho. Os olhos não são os mesmos de todos os dias. Hoje parecem mais profundos e assustadores. Parecem olhos de médium. Videntes. (Chiziane, 2008, pp. 197-198)

A crítica aos costumes patriarcais destoantes em *O sétimo juramento* está inscrita numa linha narrativa feminina de crítica à poligamia, que se tornou recorrente no cenário literário de escritoras africanas que buscam denunciar por meio de um discurso paródico a condição da mulher. Sendo assim, “esta inscrição literária do corpo feminino, que, na sociedade moderna/tradicional, é lugar de múltiplas manipulações sociais, enquanto objecto de troca ou de ganho, marcado ou amputado, torna-se um lugar temático importante na actual escrita das mulheres africanas” (Leite, 2003, p. 77).

A prosa feminina nas comunidades africanas de língua portuguesa coloca o leitor diante de cenas e sinais de mulheres em espera e ação, em silêncio e canto, em cansaço e renovação, metaforizadas, por vozes marcadamente orais que aproximam os sentidos na reescrita literária, reinventando imagetivamente o papel da mulher nessas comunidades.

Referências bibliográficas

- Candido, A., Rosenfeld, A., Prado, D. de A. & Gomes, P. E. S. (1976). *A personagem de ficção* (5.ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Chiziane, P. (2008). *O Sétimo Juramento* (3.ª ed.). Lisboa: editorial Caminho.
- Ferreira, A. B. de H. (2005). *Dicionário da língua portuguesa* (6.ª ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Grosfoguel, R. (2009). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e

- colonialidade global. In B. de S. Santos & M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina.
- Leite, A. M. (2003). *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais*. Lisboa: Colibri.
- Leite, R. da R. F. (2008). *A questão ancestral: África negra*. São Pulo: Palas Athena: Casa das Áfricas.
- Mignolo, W. D. (2003). *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG.
- Reis, C. (2015). *Pessoas de livro: estudos sobre a personagem*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Sarlo, B. (2007). *Cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG.
- Semedo, O. C. (2010). *Guiné-Bissau: história, culturas, sociedade e literatura*. Belo Horizonte: Nandyala.

Margens do português na ficção e na ensaística de Mia Couto

LUCIANA MORAIS DA SILVA

UERJ/ FAPERJ

FLAVIO GARCÍA

UERJ/ CAPES

A obra literária de Mia Couto é escrita em português, mas os ruídos que dela brotam deslocam a língua européia, alocam construções que a subvertem e estimulam uma transgressão escancarada. (Fonseca, 2008, p. 88)

Mia Couto, em seu percurso artístico, escreve em língua portuguesa, língua aprendida e apreendida no lar, vinda de seus laços familiares – “em minha casa, meu pai – que era e é poeta deu o nome de Jorge a um filho e de Amado a um outro” (Couto, 2009, p. 66), homenagem ao escritor brasileiro Jorge Amado –, para compor uma literatura em sua língua materna, apreendida com as influências familiares, principalmente com seu pai que era poeta. Sua escrita multimatizada é permeada por incursões e renovações possíveis devido ao mundo de significações presentes em seu entorno, que ele (re)visita e (re)conhece tanto em suas práticas de biólogo, quanto em seus percursos pelo jornalismo. O autor, como um artesão da palavra escrita, vai burilando-a, tornando-se, como afirma em *E se Obama fosse africano? E outras interinvenções*, um comunicador. Para ele, “nascemos e morremos naquilo que falamos, estamos condenados à linguagem mesmo depois de perdermos o corpo” (Couto, 2009, p. 16). Para ele, um escritor deve ser um desequilibrista, tendo um pé na escrita e outro na oralidade, mesclando os códigos da língua às muitas simbologias presentes na oralidade (Couto, 2009, pp. 113-125).

O percurso do autor é realizado por meio da construção de estilo próprio, como sugere em *Pensatempos – textos de opinião*: “o conto é feito com pinceladas [...] Um quadro sem moldura...” (Couto, 2005, p. 46), construindo-se pelos muitos matizes formados pelas pinceladas sobre um quadro. A textura de sua produção é gerada pela capacidade do escritor de hibridizar a língua portuguesa “através da recriação sintática e lexical e de [forjar] recombinações linguísticas, provenientes, por vezes, mas nem sempre, de mais de uma língua” (Leite, 2013, p. 27). Assim, Couto, ao fundir em sua língua materna, o português, traços da cultura de sua terra, Moçambique, que nem sempre se conectam com o sistema linguístico do português, constrói novos sentidos e alcança outras fronteiras.

Na composição dos textos de opinião e, mesmo, nas construções ficcionais do autor, seus mundos narrativos – designação usada por Umberto Eco para os mundos possíveis da ficção, elaborados a partir de referências culturalmente estabelecidas, ou seja, formulações textuais culturalmente motivadas (Eco, 2011) – são construídos para fazer ecoar vozes que estavam silenciadas, apagadas pelo esquecimento ou pelos conflitos políticos, ideológicos e bélicos vivenciados no país. De acordo com Maria Fernanda Afonso, Mia Couto “quer dar a palavra aos homens mais atingidos pela violência quotidiana” (2004, p. 380) e, para tanto, usa sua língua materna, a língua do colonizador, combatendo a dominação imposta e tensionando o próprio sistema da língua de que se apropria como usuário desde sua mais tenra idade.

Nesse sentido, há, em sua produção, na construção de suas personagens, às quais ele dá vida em seus mundos possíveis ficcionais, como observa Ana Mafalda Leite, “a ‘pilhagem’ ou ‘roubo’ da língua portuguesa pelo colonizado”, mostrando “que a ‘africanização’, perversamente, se institui e processa no interior do instrumento comunicativo, num processo transformativo e nativizante” (Leite, 2013, p. 25). Suas personagens ganham voz e trazem à cena matizes locais por meio da língua do colonizador, justificando, desse modo, a ideia de “roubo” realizado por elas nos mundos possíveis ficcionais miacoutianos. Os mundos possíveis ficcionais configurados por Mia Couto são, portanto, engendrados a partir de uma língua apropriada – nos sentidos de tomar para si (apropriar-se) e, também, de tornar próprio (apropriado) –, costurados por meio de uma *invenção* significativa no modo de *pintar* mundos, construídos por “um escritor que recebeu o talento de usar a palavra em imagens movimentadas pela vida e de colorida sonoridade” (Angius & Angius, 1998, pp. 31-32).

Vê-se, por conseguinte, que as personagens de Mia apropriam-se da língua do “outro”, mas ele, Couto, também integra esse espaço do “outro”, tansitando, entre “mundos”. Os mundos que sua obra dá a conhecer, através de personagens que, majoritariamente, contam as histórias/estórias – permutando, em jogos

polifônicos, posições funcionais de narrador ou narratário – são formulados a partir de uma consciência crítica do autor, que consegue alcançar, em grande medida, milhares de falantes da língua portuguesa – em Moçambique, nos demais Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, no Brasil, em Timor Leste, nos enclaves de Macau e Goa, e, obviamente, em Portugal –, garantindo visibilidade ao povo de sua terra e aos “seus falares” locais.

As composições ficcionais que emanam de seus textos permitem aos falantes – e, ainda, aos apenas leitores, nos casos em que existam – do mundo lusófono, bem como aos nativos, conviver com e reviver as suas realidades, sabendo-se parte de um mundo que se espelha e reflete através de contatos conflituosos, mas possíveis tanto na, quanto pela unidade linguística derivada do que o autor chama de procura do escritor por “uma identidade própria entre identidades múltiplas e fugidias” (Couto, 2009, p. 26). Nas palavras de Leite:

nos contos de Mia Couto [– ou, mesmo, em seus romances, como em *A varanda do frangipani* – o] efeito de naturalização da linguagem mítica sobressai, não essencialmente como efeito voluntário (“contar”/“inventar”), mas como causa primeira involuntária (“ouvir”/“escutar”) e tal efeito corresponde, em grande parte, ao trabalho feito na e pela língua. Mediador, o contista [– diríamos, melhor, o ficcionista –] repõe na língua a “alma” necessária à vivificação dessa linguagem vivida.

[...]

A sobreposição de discursos, de vozes, espaços e tempos permite conferir à língua a sua dinâmica de teia e tessitura, num trabalho de figuração, cujos princípios se orientam, como os do pensamento mítico, pela ligação e pela analogia. (Leite, 2013, p. 32)

A escolha por construir-se escritor, (re)formulando a língua como mais sua e agregadora de sentidos próprios – neste caso, adequando os sentidos para torná-los apropriados, ou seja, pertinentes àquele cronótopo, buscando uma construção literária preenchida pelas muitas configurações de sua formação como escritor – de sua cultura, fora motivada, segundo ele mesmo, por uma necessidade de alcançar uma língua que fosse capaz de representar as nações dentro de sua nação – Mia “burila” e “hibridiza” a linguagem dando voz aos da terra, cujas línguas de origem não é a portuguesa. Fernanda Angius e Matteo Angius percebem sua produção literária como: “expressão de uma cultura que é fruto da miscigenação de valores a todos os níveis” (Angius & Angius, 1998, p. 27).

Na visão do próprio Mia Couto, repetida e reiterada de maneiras várias e em mais de um texto, Moçambique seria uma nação com muitas nações dentro de si. Dessa maneira, sua terra, espaço híbrido e mosaico de nacionalidades,

seria estruturada em um idioma diferente do português de Portugal (Couto, 2005, p. 79). O percurso de construção desse novo discurso dar-se-ia, como observa, principalmente, pelo contato com uma “fala” devolvida a seu povo pelos brasileiros, na forma de um “outro português”. O “outro português” traria para os moçambicanos a possibilidade de ficcionalização de mundos possíveis a partir de uma linguagem mais deles e, por isso, mais própria e poder-se-ia dizer mais adequada aos discursos provenientes da realidade cultural deles. Acerca disso, Leite destaca que “a autonimização dos processos literários africanos de língua portuguesa partilha de diversas heranças intertextuais, além da literatura portuguesa, como, por exemplo, a literatura latino e hispano-americana” (2013, p. 8). Essa herança partilhada, bem como o inegável legado do contato com a literatura brasileira, permite o vislumbre da capacidade do autor em alimentar-se de algo para daí criar. Logo, o escritor, atento aos caminhos traçados pela literatura brasileira consumida pelos moçambicanos, afirma:

nós precisávamos desse Brasil como quem carece de um sonho que nunca antes soubéramos ter. Podia ser um Brasil tipificado e mistificado mas era um espaço mágico onde nos renascíamos criadores de histórias e produtores de felicidade. Descobríamos essa nação num momento histórico em que nos faltava ser nação. O Brasil — tão cheio de África, tão cheio da nossa língua e da nossa religiosidade — nos entregava essa margem que nos faltava para sermos rio. (Couto, 2009, pp. 68-69)

Pode-se perceber como a construção de uma língua ressignificada pelo autor – morfológica, sintática, semântica e, ainda, no processo de escrita, estilística e pragmaticamente –, vem sendo importante no desenvolvimento da identidade do poeta Mia Couto – poeta, porque se iniciou na literatura pela poesia, mas, principalmente, porque sua prosa guarda características das formas líricas nas quais se iniciou. O autor vem, com o decorrer dos anos, ultrapassando suas fronteiras para expor Moçambique ao mundo, dando visibilidade a uma África, hoje, muito menos mitificada, exótica e mistificada. Para ele, o escritor é um ser “aberto a viajar por outras experiências, outras culturas, outras vidas” (Couto, 2005, p. 59), e é essa viagem que tem permitido ao moçambicano encontrar outra dimensão da palavra, transmutando a língua/linguagem, ao evocar novos sentidos para si e para seu mundo.

Como destaca Petar Petrov, “[algumas personalidades das Letras moçambicanas] enfatizaram a originalidade [da obra de Mia Couto], relacionada com a invenção de enredos e de personagens, e o feliz casamento entre a língua portuguesa e a oralidade das línguas nacionais” (Petrov, 2014, p. 21). Sua prosa constrói uma poética que mistura a arte inventiva do enredo atrelada a uma

reconfiguração no próprio sistema linguístico. As histórias do escritor compõem-se de adaptações e reinvenções, elevadas a outra dimensão por formas diferenciadas de comunicar, usando a língua para divulgar uma cultura multimatizada.

Desse modo, como afirma Leite, “a língua oficial tem contribuído, na maioria dos casos, para a realização de uma coesão nacional nestes países pluriétnicos. No que respeita à literatura, ela tem se desenvolvido enquadrada dentro dessa diversidade linguística” (Leite, 2013, p. 17). Percebe-se, assim, que a escrita de Mia Couto cunhou-se por querer um “outro português” mais seu, mais moçambicano, capaz de ressignificar os percursos da escrita. Como o próprio autor se posiciona:

foi poesia o que me deu o prosador João Guimarães Rosa. Quando o li pela primeira vez experimentei uma sensação que já tinha sentido quando escutava os contadores de histórias da infância. Perante o texto, eu não lia simplesmente: eu ouvia vozes da infância. Os livros de João Guimarães Rosa atiravam-me para fora da escrita como se, de repente, eu me tivesse convertido num analfabeto selectivo. Para entrar naqueles textos eu devia fazer uso de um outro acto que não é “ler”, mas que pede um verbo que ainda não tem nome. (Couto, 2009, p. 124)

Em um momento de fronteira, a escrita levou para Mia Couto a capacidade de reinventar sua própria experiência criativa, construindo seus mundos possíveis por meio de uma língua em infância, em constante reinvenção de si (Couto, 2009). Para além disso, a literatura do autor, mesclada de sua mundivivência, tem possibilitado integrar fronteiras nacionais e internacionais por meio de uma língua de comunicação – no caso da portuguesa, presente nos cinco continentes e, em um passado não tão remoto, a língua com o maior número efetivo de falantes em todo o mundo. A literatura em língua portuguesa tem permitido, portanto, o acesso aos novos mundos criados pelos escritores das cinco ex-colônias portuguesas em África, e, nesse caso mais específico, pelo moçambicano Mia Couto. Com a coesão nacional desses cinco países – Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe –, e, mesmo, com as inovações que se verificam nos modelos de comunicação,

[...] as literaturas africanas de língua portuguesa têm tido seu maior desenvolvimento editorial e criativo e ainda crítico, nas últimas décadas, após o acesso às independências políticas dos cinco países africanos, em 1975. Essa situação permitiu a criação, desde essa data, de disciplinas curriculares que libertaram da antiga designação de “literatura ultramarina” cinco novas literaturas. (Leite, 2013, p. 7)

Os processos de expansão, desenvolvimento e atualização evocam a importância da ressignificação presente na construção e produção desses mundos

culturalmente multimatizados. A abertura e ampliação do mercado editorial vêm ocorrendo a partir da divulgação de escritores como Mia Couto – sabe-se não ser ele o único, mas, na atualidade, ele é o mais representativo –, e pelos movimentos envidados por muitos pesquisadores, com o intuito de abrir espaço para diferentes escritores moçambicanos. Para além desse ganho, a unificação linguística e a reflexão em torno dessas literaturas de língua portuguesa têm possibilitado sua valorização e dos estudos acerca delas.

O percurso autoral de Mia Couto faz com que sua obra produza novas significações para uma literatura que representa suas raízes, seus caminhos de e pela infância. Uma vez que, para ele, a escrita se faz, ela própria, a partir de uma linguagem em infância, em eterna e corrente aprendizagem, seus textos refletem múltiplos olhares sobre a nação, parte de um mundo. Em um de seus textos de opinião, ele admite:

[...] nasci num tempo de charneira, entre um mundo que nascia e outro que morria. Entre uma pátria que nunca houve e outra que ainda está nascendo. Essa condição de um ser de fronteira marcou-me para sempre. As duas partes de mim exigiam um médium, um tradutor. A poesia veio em meu socorro para criar essa ponte entre dois mundos aparentemente distantes. (Couto, 2009, p. 123)

Desse modo, o escritor consegue pôr, em sua obra,

[...] uma das mais importantes propriedades da literatura e do texto literário [que] é a ficcionalidade, definida como um conjunto de regras pragmáticas que regulam as relações entre o mundo instituído pelo texto [– mundo possível –] e o mundo empírico [– mundo pretensamente real]. O texto literário constrói [, assim,] um mundo fictício, através do qual modeliza o mundo empírico, representando-o [– mimetizando-o, semiotizando-o –] e instituindo uma referencialidade mediada [– implicando verosimilhança]. (Leite, 2013, p. 22)

Em *A varanda do frangipani*, por exemplo, tal se dá na *figuração* – segundo Carlos Reis, “o conceito de *figuração* designa um processo ou um conjunto de processos constitutivos de entidades ficcionais, de natureza e de ação antropomórfica, conduzindo à individualização de personagens e universos específicos, com os quais essas personagens interagem” (Reis, 2014, p. 52) – das personagens, que vão ganhando vozes representativas de tipos instituídos a partir de seus estereótipos, como é o caso da personagem Domingos Mourão: um português branco, representante da colônia – que, segundo ele próprio, é semeado pelos pretos todos os dias (Couto, 2007, p. 46).

No mundo possível ficcional construído por Mia Couto, as personagens habitam mundos possíveis engendrados como parte de um cenário real que,

porém, vai pouco a pouco sendo reformulado como espaço de exceção, em que os excluídos ganham vez e voz. Nos mundos possíveis constituídos por mundos e submundos de personagens, o escritor expõe múltiplos olhares acerca do micromundo que cerca o pequeno grupo de moradores do asilo, mas com um posicionamento mais amplo, principalmente ao trazer para o centro da narrativa discussões acerca dos fragmentos de guerra que teimam em se manter no pós-guerra. Sua composição de mundos e, conseqüentemente, das personagens que os habitam, conjuga uma profunda crítica aos estigmas sociais, aliada a uma consciente reestruturação da própria linguagem, presente tanto nas vozes dessas personagens – que se vão reinventando –, quanto em sua própria escrita – também processo de invenção e interinvenção a que o escritor se lança. Assim, ele coloca em xeque as construções da própria língua, reelaborando corriqueiramente a semântica das palavras e tensionando os modelos de percepção da realidade dos habitantes do asilo – Ermelindo Mucanga, Marta Gimo, Navaia Caetano, o português Domingos Mourão (chamado Xindimingo, na terra,), Nhonhoso, Nãozinha, Ernestina (através de uma carta) – e do inspetor Izidine Naíta, que pouco a pouco se vão entendendo e traduzindo o mundo.

A literatura de Mia Couto, ao promover a aproximação entre realidades extra-textuais – modelos de mundo pretensamente reais – e intratextuais – modelos de mundo possível ficcional –, valendo-se da língua portuguesa – apropriada e tornada própria ao espaço (tempo e lugar) –, caminha por novas possibilidades existentes no sistema linguístico – recorre àquilo que a *langue* lhe oferece para representar suas imagens de mundo em outros padrões da *parole* –, tornando o uso mais seu e, ainda, convertendo mitos, lendas e crenças, bem como sentidos próprios da cultura telúrica, em formas de mesclar e transgredir o corriqueiro. Assim, inova dentro das possibilidades que se lhe apresentam, mas que somente acede pelo domínio que tem do idioma.

Leite sintetiza, habilmente, a posição até aqui explanada e defendida ao longo deste ensaio, quando afirma que “o texto literário deve ser olhado já não como um espelho reproduzidor de elementos culturais, mas, antes, como um campo prismático de interação entre discursos culturais e literários [– interdiscursividade, intertextualidade, relação intersemiótica]” (Leite, 2013, p. 150). Esses discursos permitem a percepção da importância da unidade, presente na diversidade, sobretudo pelo uso motivado e motivador da língua, antes, alóctone para traduzir e dar sentido aos mais diversos traços da cultura autóctone. É, pois, na língua portuguesa, não mais estrangeira nem estranha, que se faz representar o natural da terra, tomando-se do *outro* suas armas de subordinação e submissão ao fazer-se *sujeito* delas.

Referências bibliográficas

- Afonso, M. F. (2004). *O conto moçambicano – escritas pós-coloniais*. Lisboa: Caminho.
- Angius, F. & Angius, M. (1998). *Mia Couto: O desanoitecer da palavra* – Estudo, selecção de textos inéditos e bibliografia anotada de um autor moçambicano. Praia: Embaixada de Portugal; Mindelo: Centro Cultural Português.
- Couto, M. (2005). *Pensatempos – Textos de opinião* (2.^a ed.). Lisboa: Caminho.
- Couto, M. (2009). *E se Obama fosse africano? E outras interinvenções*. Lisboa: Caminho.
- Couto, M. (2007). *A varanda do frangipani*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Eco, U. (2011). *Lector in fabula* (2.^a ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Fonseca, M. N. S. (2008). Percursos da memória em textos das literaturas africanas de língua portuguesa. *Literaturas africanas de língua portuguesa: percursos da memória e outros trânsitos*. Belo Horizonte: Veredas & Cenários.
- Leite, A. M. (2013). *Ensaio sobre Literaturas Africanas*. Maputo: Alcance.
- Petrov, P. (2014). *O projecto literário de Mia Couto*. Lisboa: CLEPUL.
- Reis, C. (2014). Pessoas de livro: figuração e sobrevida da personagem. *Revista de Estudos Literários*, 4, Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra, 43-68.

Luuanda: a serviço da transgressão do cânone europeizado

DANUZA AMÉRICO FELIPE DE LIMA

Universidade de Coimbra
Bolsista Capes – Proc. BEX 1772/15

Todo poeta quando preso é um refugiado livre no universo
de cada coração na rua. (José Craveirinha)

A obra *Luuanda* foi seguida por duas premiações e a consequente perseguição à imagem do autor José Luandino Vieira. O primeiro deles, “Prêmio D. Maria José Abrantes Mota Veiga”, garantiu a divulgação e o reconhecimento do livro em Angola. Já o segundo, “1.º Prêmio de Novelística da Sociedade Portuguesa de Escritores”, elevou a escritor consagrado um prisioneiro do regime colonial, o que promoveu, na metrópole, a divulgação de exemplos das segregações realizadas na colônia.

Inserida numa linhagem de textos africanos que promovem a violação de padrões do cânone literário europeu, a obra contribuiu diretamente com a luta política dos movimentos de resistência ao colonialismo. Nascida sob o signo da ruptura, a literatura angolana traz a marca da cisão à hegemonia cultural eurocêntrica. Os diversos caminhos trilhados por seus escritores na figuração das personagens, dos espaços e no trabalho com a plasticidade da língua resultam em significativos proventos para a consolidação de um cânone próprio. Um exemplo singular desta característica transgressora da literatura angolana é o livro *Luuanda*, notável pela capacidade de aglutinar a língua portuguesa escrita e a linguagem coloquial, recorrente nos musseques, a fim de ressignificar personagens anuladas pelo colonialismo.

Objetivamos neste texto realizar uma análise dessa obra, tendo como foco a transgressão do cânone europeu e sua contribuição para a causa nacionalista. Para tanto, iniciamos com uma reflexão sobre o percurso das narrativas angolanas até a produção de Vieira. Em seguida, recuperando algumas indicações fornecidas pelo autor em *Papéis da prisão* (2015), tecemos uma análise das três histórias que compõem *Luuanda*, pautados nas personagens (o povo), no espaço (a terra) e na dimensão política subjacente (a luta).

1. Literatura angolana: transgressão da norma e do discurso colonial

Vieira integra a Geração de 1950/1960, cujo grupo conta com a participação de António Jacinto, Viriato da Cruz, Agostinho Neto, Mário Pinto de Andrade, entre outros. A matriz de cisão aos modelos do colonialismo português garante às obras dessa geração uma estética pós-colonial que encontra raízes num processo iniciado anteriormente.

O modelo que sustentou a colonização portuguesa na África não contou, até meados do século XIX, com a criação de escolas, universidades ou projetos de real incorporação dessas colônias à dita modernidade europeia, tampouco permitiu a opção de um caminhar próprio de desenvolvimento, levando em consideração o domínio cultural, filosófico e ontológico de seu povo. É preciso lembrar que, até meados do século XIX, Angola ainda era espaço de exploração de mão de obra escrava, concentrando uma escassa classe de letrados. Somente no século XX, com a implementação da República em Portugal, o governo passou a investir na produção agrícola das colônias e, consequentemente, na urbanização e no incentivo à imigração portuguesa.

Com base neste contexto, durante os primeiros quatrocentos anos de colonização foi impossível a proliferação de qualquer produção literária em língua portuguesa¹, bem como a criação de um público leitor. A partir das novas configurações do quadro social, com a introdução da tipografia e a circulação da imprensa, aos poucos foram surgindo as primeiras produções literárias fortemente marcadas pelo signo da exclusão, depreciação dos africanos e em consonância com o imaginário colonial.

Neste cenário foi produzida a Literatura Colonial que atendia, prioritariamente, aos colonos e à população residente em Portugal, a fim de informá-los sobre as características físicas, psicológicas e os costumes da população local.

¹ Embora não tenha ocorrido a proliferação literária em língua portuguesa, se considerarmos a produção oral dos diversos grupos étnicos e linguísticos, vamos nos deparar com um arcabouço vasto e riquíssimo de literaturas produzidas nas diversas línguas nacionais. Sobre a influência da oralidade nas literaturas africanas em língua portuguesa, consultar Leite (2012, 1998).

Sobrecarregada do discurso eurocêntrico, então vigente, quando se referia ao africano, em geral o fazia sob o estigma do exotismo, do estranhamente e sempre em conformidade com os padrões de escrita da metrópole.

A efetiva implementação de um regime colonialista e a manutenção das esferas do poder, dependeram não apenas da ação bélica, mas também de padrões simbólicos. Tanto na política quanto na arte as instâncias de poder se construíram através do discurso (Foucault, 1975). A literatura do período colonial teve como objetivo manter estruturas discursivas que consolidassem o poder e a posse do colonizador. Esse constructo estava presente nas principais obras literárias nacionalistas portuguesas. Como exemplo mais significativo, podemos citar a obra camoniana *Os Lusíadas*, que disseminou e foi, propositalmente, utilizada para fixar, em diversos momentos históricos e políticos de Portugal, a ideologia da superioridade lusa. Esse discurso, unido às representações negativas sobre as colônias, resultou na subordinação simbólica e legitimou o controle exercido pela metrópole.

As literaturas nacionalistas são constructos simbólicos contradiscursivos que se coadunam com os ideais de descolonização presentes nos movimentos de libertação política. Nascida sob esse contexto, a literatura angolana tem como principal característica a subversão ao cânone literário europeu. Sua formação ocorre, justamente, quando as produções literárias passaram a questionar o discurso de sobrevalorização da metrópole.

No decorrer do tempo, foram sendo publicadas obras que buscavam exprimir positivamente o povo e a terra. Sobre estas produções, convém citar José da Silva Maia Ferreira, que, em 1849, publicou *Espontaneidades da minha alma – Às senhoras africanas*². Influenciado pelo cânone do Romantismo europeu, Ferreira exalta a beleza da terra e das mulheres. Suas poesias traduzem a voz de uma burguesia vinculada à administração colonial. Salvato Trigo (2002, p. 13) observa que a ausência dum universo semiótico e duma organização retórica [consentânea] não permite falar de um precursor da literatura angolana, mas sim de um antecessor, pois suas poesias não apresentam autonomia do discurso colonial, conforme é possível visualizar no seguinte excerto:

² Gerald Moser, professor e ensaísta americano, foi o responsável pela descoberta da obra na Biblioteca Pública de Nova Iorque. Foi considerado o primeiro livro de autoria africana impresso na África de colonização portuguesa (Trigo, 2002, 7).

Vi as belezas da terra,
 Da tua terra sem igual
 Mirei muito do que encerra
 O teu lindo Portugal;
 E se vejo a lindeza,
 Da tua terra a beleza,
 Também é portuguesa
 A minha terra natal. (Ferreira, 2002, p. 31)

Dessemelhançadamente, se tornou a produção poética dos integrantes do MNIA (Movimento dos Novos Intelectuais de Angola). No final da década de 1940, sob o lema “Vamos descobrir Angola”, reivindicaram uma feição temática e estética angolana na literatura. O poema “Havemos de voltar”, de Agostinho Neto, exemplifica a diferença discursiva dessa produção.

Às casas, às nossas lavras
 às praias, os nossos campos
 havemos de voltar
 [...]
 À frescura da mulemba
 às nossas tradições
 aos ritmos e às fogueiras
 havemos de voltar
 [...]
 À bela pátria angolana
 nossa terra, nossa mãe
 havemos de voltar
 Havemos de voltar
 À Angola libertada
 Angola independente (Neto, 2016, p. 115)

Neste poema, Neto sobrevaloriza a terra e enfatiza, com o uso do pronome possessivo “nosso”, a oposição ao regime colonial. Entre os precursores da Geração de 1940 podemos citar Joaquim Dias Cordeiro da Matta que, no século XIX, aos moldes do Romantismo nativista exaltou a terra e a beleza da mulher negra.

No campo da narrativa, Alfredo Troni, em 1882, publicou o *Nga Mutúri*, cuja ação apresenta os hábitos sociais e as relações familiares do contexto luandense. Nascido em Coimbra, Troni foi para Angola em 1873, onde dirigiu alguns jornais escritos em português e em quimbundo. Seu momento de produção antecede a Conferência de Berlim e a consequente ocupação efetiva do continente africano. Luanda, naquele período, era pouco populosa, com poucos brancos, onde ocorriam as dissensões e a miscigenação narradas na obra.

Nos anos finais do século XIX as ações do regime colonial afastaram dos centros administrativos e comerciais a elite formada pelas pessoas nascidas no colônia, além de terem aumentado a imigração de portugueses. Naquele contexto, falar e escrever bem o português padrão passou ser uma arma face aos novos detentores do poder (Trigo, 1981; Hamilton, 1980). Este período aparece documentado em *Segredo da Morta* (1935), de António Assis Júnior. Publicada em folhetins, em 1929, a obra apresenta personagens predominantemente angolanos e sua valorização ocorre pelo abandono do discurso colonialista (Laranjeira, 1995; Ferreira, 1987).

Conforme menciona Manuel Ferreira, “o papel fatal que o colono desempenha ainda percute, mas como parente pobre na economia da narrativa” (1987, p. 149). No entanto, é criticada pela “lenta criatividade linguística [que] cresce [...] com a utilização de diálogos e certas expressões em quimbundo, [...] intermitentemente distribuídos, no discurso do narrador” (Ferreira, 1987, p. 149). Apesar de utilizar elementos léxicos da língua nacional, Assis Júnior o faz de maneira puramente ilustrativa. Essa característica, conforme aparece no argumento de Ferreira, é vista como elemento que diminui sua qualidade literária. No entanto, essa opção linguística do autor é resultante de seu contexto de produção, pois é escrita num momento em que a proibição ao bilinguismo se acirra nas colônias (Trigo, 1981).

Também merece destaque o luandense Óscar Ribas, pois o autor de *Uanga* (1951) e *Missosso* (1961/1964) escreve contos e romances sobre a cultura tradicional. Mas, para Manuel Ferreira, é Castro Soromenho, que nasceu em Moçambique e se mudou para Angola aos dois anos de idade, quem imprime nova feição à autêntica ficção angolana (Ferreira, 1987). Sua obra tematiza as tensões das relações sociais no período colonial e opta por uma linguagem objetiva e neorrealista. Em suas primeiras composições o negro ainda é retratado pelo viés do pensamento eurocêntrico. Entre suas produções está a conhecida trilogia *Terra Morta* (1949), *Viragem* (1957) e *A chaga* (1970).

Manuel dos Santos Lima, contemporâneo de Vieira, é o único novelista negro antes da Independência. Ele publicou em 1965 *Sementes da Liberdade*, que, conforme sugere o título, exprime o anseio da libertação nacional. Esse autor utiliza o português formal, com diminutas modificações nas falas das personagens negras, embora demarque em sua narrativa alguns substratos linguísticos africanos (Hamilton, 1980).

A inauguração da CEI (Casa dos Estudantes do Império), em fins de 1944 em Lisboa, foi um passo importante para a consolidação das literaturas das colônias. Influenciada pelos Movimentos da Negritude e do Pan-africanismo, por vinte anos acolheu e reuniu autores que posteriormente encabeçariam os movimentos nacionalistas. Dado seu largo período de atuação, é extensa a lista

de nomes proeminentes que a frequentaram: Marcelino dos Santos, Amílcar Cabral, Agostinho Neto, Eduardo Mondlane, Alda Lara, Alda Espírito Santo, Noémia de Sousa, Mário Pinto de Andrade, Francisco José Tenreiro etc. Neste período, outras organizações culturais foram inauguradas, como é o caso da Sociedade Cultural de Angola em Luanda, em 1942, colocando em diálogo os intelectuais das colônias portuguesas. José Luandino Vieira contribuiu para a recuperação do boletim *Cultura* e também com a revista *Mensagem*, mesmo após a prisão.

Lançada em 1951, *Mensagem* reunia resumos e resenhas das palestras ocorridas na CEI e divulgava as produções literárias de seus associados. Seu foco, era, sobretudo, a discussão de paradigmas nacionalistas e anticolonialistas no meio do corpo estudantil africano, nas Faculdades de Lisboa e Coimbra. Por via da recuperação de histórias da época pré-colonial, das línguas, dos heróis, das crenças e culturas tradicionais, e com a percepção crítica da realidade colonial, estes artistas promoveram a ressignificação e autoafirmação dos componentes culturais africanos.

A edição de 1958 de *Mensagem* contou com a contribuição de José Luandino Vieira e o poema “Canção para Luanda”, na época assinado como José Graça. Já a edição de junho de 1963 trouxe o conto “Meninos do musseque”. Trata-se de um fragmento do romance escrito em 1962, o qual em 2003 foi editado com o título *Nosso musseque* (Vieira, 2015, p. 1020). O tema dos jovens residentes nos espaços periféricos, amplamente explorado em *Luuanda*, é também prefigurado nesta narrativa. Neste mesmo período Vieira publicou no *Jornal de Angola* o desenho de mesmo tema, “Os meninos de musseque”.

Frantz Fanon (1961, pp. 216-217) divide o processo de formação da literatura escrita pelo colonizado em três tempos: numa primeira fase, o intelectual prova que assimilou a cultura do ocupante, suas obras correspondem às dos seus homólogos na metrópole e facilmente podem ser associadas às correntes da literatura metropolitana. Ele define esse período como sendo o de assimilação total. Na segunda fase, o intelectual ainda não se sente integrado ao seu povo, e por isso busca recordar e reinterpretar lendas e episódios da infância. Já a terceira fase é a da luta, em que os intelectuais se transformam naqueles que despertam o povo. Eles “encontram-se agora em situações especiais, na prisão, na guerrilha ou em vésperas de serem executados, [e] sentem a necessidade de expressar sua nação, de compor a frase que exprima o povo, de se converterem em porta-vozes de uma nova realidade de acção” (Fanon, 1961, p. 217).

Assim como descreve Fanon, as obras que inauguram a literatura angolana aderem, numa primeira fase, aos modelos literários do cânone ocidental, seguindo correntes estéticas como o Romantismo, Parnasianismo e Neorrealismo. Em

alguns momentos, é também identificável a imitação do estilo de autores portugueses como Almeida Garrett, Cesário Verde e Eça de Queirós, contudo, é muito forte o intuito de oferecer características que configurem a realidade local. O trabalho com a linguagem faz parte desse objetivo. Deste modo, ocorre a incorporação das línguas nacionais tanto nas narrativas quanto nas poesias. Nos trabalhos que antecedem Vieira, mais especificamente nas narrativas, as línguas nacionais não convivem em igualdade de discurso com a língua portuguesa, pois surgem, frequentemente, em pequenos trechos, expressões ou palavras dispersas. Logo, os autores estão engajados na criação de uma estética angolana, mas ainda se mantêm presos às normas e estéticas das narrativas portuguesas.

De modo semelhante ao antropofagismo³, realizado pela literatura modernista brasileira, essa literatura encontrou caminhos para a nacionalização do campo literário. Configurada num contexto de dupla dependência da cultura africana e europeia, pois é a língua portuguesa que a veicula, apesar de formada a partir dos temas africanos (oriundos de contextos plasmados pela realidade colonial). A literatura angolana viu no Modernismo brasileiro propostas para uma arte que pretendia ser, esteticamente, independente.

Apesar da existência dessa relação dualista entre a literatura portuguesa e a angolana, é importante destacar a observação realizada por Pires Laranjeira, em *Literatura Calíbanesca*, quando desfaz a ideia de uma relação maniqueísta no campo estético entre a literatura africana e europeia, e ressalta o fato de as literaturas africanas em língua portuguesa terem recebido, em sua formação, não apenas influência da Europa, ou seja, houve contribuições “desde o indigenismo haitiano e o negrismo cubano até o abolicionismo norte-americano e brasileiro e ao afromexicanismo, completando-se no pan-africanismo e na negritude do século XX” (Laranjeira, 1985, p. 9). Logo, sua liberdade estética atrela-se também à autonomia dessas outras literaturas, embora não seja possível desconsiderar a força do jugo colonial.

A literatura brasileira foi o centro de abastecimento de ideias durante os anos 1940, 1950 e 1960, de modo que todos os autores angolanos estavam ligados a ela, principalmente aos escritores brasileiros do Nordeste (Vieira, 2015, p. 1065). Vieira assume ter sido influenciado, sobretudo, por Jorge Amado, mas também lera muito Eça de Queirós, Alves Redol e os poetas portugueses, além dos escritores russos (Laban, 1980, p. 27). Vieira também acredita que a apuração do seu estilo se deve ao fato de ter iniciado os estudos de Sociologia no Tarrafal e pela oportunidade de ter sido bibliotecário da prisão, momento em que teve

³ A ideia de canibalismo/antropofagismo foi discutida nos estudos pós-coloniais por Greenblatt (1976) e Hulme (1992). Já o antropofagismo estético brasileiro está presente no *Manifesto Antropofágico* do autor modernista Oswald de Andrade.

contato com os livros de história das colônias e com os romances neorrealistas (Vieira, 2015, p. 1065).

É neste cenário que se insere a produção *Luuanda*, com soluções estilísticas, principalmente no campo linguístico. Além da ação militar e política, o projeto de criação da Nação Independente contou com a movimentação artística e literária. É neste sentido que a publicação desta obra, em 1964, trouxe uma importante contribuição à luta política.

Com essa descrição sobre os caminhos encontrados pela literatura angolana, não pretendemos afirmar que os autores deixaram de se conectar ou usufruir da influência dos escritores reconhecidos universalmente. A intenção é ressaltar a conquista gradativa de autonomia no modo como representam a angolanidade nas produções literárias.

***Luuanda*: o povo, a terra, a língua e a luta**

Mu'xi ietu iá Luuanda mubita ima ikuata sonii⁴ (Luandino Vieira, 1964)

Shame is already revolution of a kind (Karl Marx, 1843)

Vieira inicia *Luuanda* com a epígrafe: “Na nossa terra de Luanda passam coisas que envergonham” (Vieira, 2006, p. 133). As vergonhas a que faz referência centram-se nas dificuldades da população dos musseques. Fome, pobreza, desemprego, prisões, repressões, espancamentos e brigas são algumas das vergonhas figuradas nas narrativas. A escolha léxica do quimbundo para compor a epígrafe e o fato de o nome da cidade ser, anteriormente, grafado da forma como o autor nomeia a obra revelam sua preocupação em manter a proximidade com o campo linguístico da população luandense, afastando-se do campo cultural da metrópole.

Karl Marx, em uma carta para Arnold Ruge, em 1843, escreveu: “Shame is already revolution of a kind; [...]. Shame is a kind of anger which is turned inward. And if a whole nation really experienced a sense of shame, it would be like a lion, crouching ready to spring” (Marx, 1843). O argumento articulado por Marx pode ser aplicado ao trabalho desenvolvido por Vieira, pois, para além da denúncia, a vergonha na obra não deixa de ser um chamamento para a causa política de libertação da pátria. Não por acaso, sua publicação, em meados da década de 1960, causou uma enorme polêmica, tanto na colônia quanto na metrópole, principalmente após as premiações.

A SPE (Sociedade Portuguesa de Escritores), responsável pela premiação em Portugal, era, naquele momento, um dos redutos de resistência ao salazarismo e

⁴ “Na nossa terra de Luanda passam coisas que envergonham” (Vieira, 2006, p. 133).

foi imediatamente encerrada pela polícia política portuguesa. Everdosa (1980) relata que nos meios de comunicação foi criada uma verdadeira campanha contra a SPE, “que tivera a ousadia de dar o seu mais alto prêmio literário a um terrorista” (Everdosa, 1980, p. 92), modo como eram chamados os envolvidos com o movimento de resistência. O governo utilizou o ataque às fazendas de café, ocorrido no Norte de Angola em 1961, onde vários europeus haviam sido assassinados, associando as mortes à imagem de Luandino Vieira. Everdosa recorda ter visto na televisão imagens dos corpos retalhados seguidos das viúvas e filhos chorando, e “tudo por culpa do terrorista que a SPE tinha resolvido premiar” (Everdosa, 1980, p. 92). Ele também relata ter visto no jornal a imagem de Vieira caricaturado de canibal, com argola no nariz, sentado sobre uma montanha de ossos humanos. Em Angola, o grupo que concedeu o prêmio a Vieira também foi coagido pela PIDE.

Nascido em Portugal em 1935, foi para Angola ainda criança. Cresceu movimentando-se pela Ingombota, Maculussu, Quinaxixe e no Musseque do Braga, onde a família se instalou em 1944. No período escolar conviveu com jovens que, posteriormente, também se tornaram escritores envolvidos com a literatura nacionalista. Sua ligação com António Cardoso, Arnaldo Santos e António Jacinto permitiu-lhe uma série de leituras, além da participação em jornais onde iniciou a atividade de escrita. Na adolescência e juventude continuou escrevendo e envolveu-se com o Movimento de Libertação. Em decorrência disso, em 1959 foi detido pela PIDE, sob suspeita de ligação com o MPLA (Movimento pela Libertação de Angola), mas foi liberado. Acabou sendo preso novamente em 1961, permanecendo até 1972.

Entre 1961 e 1964 foi constantemente deslocado para diversas cadeias em Luanda, conforme descreve em *Papéis da Prisão*. Essas cadeias eram destinadas a presos de delito comum, mas, após a luta independentista, passaram a abrigar também os presos políticos (Vieira, 2015, p. 1023). O contato com os outros detentos inspirou várias de suas histórias, inclusive algumas personagens de *Luuanda*.

O projeto literário imbuído na obra de criação de histórias que trazem o retrato e a denúncia da situação da população dos musseques se encaixa com perfeição ao fato de as histórias narradas serem inspiradas em experiências pessoais, recordações e fatos ocorridos com outros detentos. Essa recolha coaduna com a concepção rizomática de apreensão das verdades de Xico Futa e a metáfora do cajueiro, presente na “Estória do ladrão e do papagaio”. Dizia Xico Futa:

Pode mesmo a gente saber, com certeza, aonde começou, porquê, pra quê, quem? [...] tudo que passa na vida não pode-se-lhe agarrar no princípio, quando chega nesse princípio vê afinal esse mesmo princípio era também o fim doutro princípio

e então, se a gente segue assim, para trás ou para frente, vê que não pode se partir o fio da vida, mesmo que está podre de um lado, ele sempre se emenda noutra sítio. [...] nessa hora em que passa qualquer confusão, cada qual fala a sua verdade e se continuam a falar e discutir, a verdade começa a dar fruta, no fim é mesmo uma quinda de verdades e uma quinda de mentiras, que a mentira é já uma hora da verdade ou o contrário mesmo [...]. É assim como um cajueiro [...]. (Vieira, 2006, p. 58)

Na conclusão da personagem, o cajueiro cresce em teia, e, mesmo quando cortado, não é possível lhe partir o fio da vida. Assim ocorre com as histórias, pois, para apreendê-las, “é preciso dizer um princípio que se escolhe: costuma se começar, para ser mais fácil, na raiz dos paus, na raiz das coisas, na raiz dos casos, das conversas” (Vieira, 2006, pp. 60-61). *Luuanda* é, estruturalmente, concebida a partir desta visão rizomática, em que as personagens, por exemplo, não seguem linhas de subordinação hierárquicas e também não podem ser apreendidas de forma autônoma, pois para compreendê-las é necessário perseguir os fios e relacioná-las umas às outras num processo de composição dos musseques luandenses da década de 1960.

Tal concepção também pode ser relacionada com o reclamar do tempo histórico na construção de uma narrativa nacionalista. Ora, se o início é algo arbitrário, a história de Angola poderia, portanto, começar naquele momento em que se buscava a independência política e a construção de uma nação.

Entre as personagens que inspiram a composição de *Luuanda* está Antonio Fernandes Garrido que, em meados de 1967, estivera na cadeia com Luandino Vieira, e ele, constantemente, questionava se o autor possuía algum jornal. Preso por ter matado um papagaio, esperava ver seu nome entre os detidos divulgados pela imprensa. De acordo com Vieira, o rapaz era mestiço, “baixo, magro e nodoso [...]. Coxo numa perna, recordações de paralisia infantil. [...] E não [o] larga[va] mais para ler o jornal onde pensa virá o nome e a história do papagaio (Louro) que é o seu orgulho” (Vieira, 2015, p. 351). Garrido protagoniza a segunda história do livro.

Uma história de sua infância, é a recordação de quando ajudava o tio na obra fazendo o pagamento dos pedreiros, aprendizes e serventes, tal como ocorre com a personagem Zeca Santos da primeira narrativa. A literatura se mescla às experiências pessoais e ao engajamento político do autor. Seu interesse literário, por exemplo, o fazia guardar os bilhetes recebidos e todo o material que presumia ser útil para a criação literária, aproveitando as visitas à prisão para a saída clandestina desse material (Vieira, 2015, p. 1045).

Luuanda é um retrato de uma sociedade regida pela solidariedade e cumplicidade diante dos desafios da exclusão social. As histórias são preenchidas por

personagens populares e tipificados: a idosa sábia, o malandro da periferia, o deficiente desprezado, a mulher negra sensualizada, as crianças travessas etc. No entanto, sua proposta é trazer para a cena personagens subalternas, modo como desafia os discursos hegemônicos da representação literária.

Os subalternos, na concepção de Gayatri Spivak, correspondem à camada mais baixa da sociedade, excluídos pelos mercados, pela representação política e legal e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante (Almeida, 2010). Assim podem ser lidas as personagens de Vieira, excluídas por serem velhas, pobres, crianças, moradoras do musseque e, sobretudo, por serem colonizadas.

Spivak (2010), em seus estudos sobre subalternidades, também discute o papel do intelectual pós-colonial. Ela afirma que o ato de resistência não pode ocorrer em nome do(a) subalterno(a), enquanto este(a) continua silenciado(a). Na visão da teórica, em geral, os grupos subalternos não podem falar, pois são sempre intermediados pela voz de outrem, que se coloca em posição de reivindicar algo em nome de um(a) ou de outro(a). Para ela, o intelectual tem a função de lutar contra as subalternidades, criando espaços para que o(a) subalterno(a) possa falar e ser ouvido(a). Em *Luuanda* podemos afirmar que todas as categorias narrativas buscam dar voz e espaço para esses(as) subalternos(as) no campo da representação.

Os espaços majoritariamente contemplados são da margem: as cubatas, os quintais e o cárcere. Nos musseques os moradores estão plenamente integrados e juntos encontram meios para sobreviver às dificuldades internas, como a fome, a seca e a chuva. É onde estão as crianças, a namorada, os amigos, os comparsas, os animais domésticos e também onde ocorrem os conflitos da convivência social.

Estes moradores possuem uma relação desigual com a cidade, pois a ocupam somente durante os momentos de trabalho e em alguns momentos de lazer. Essa, portanto, é composta pelos espaços interditos com casas imponentes, asfalto, pessoas bem-vestidas, oficinas e escritórios. Sua personificação evidencia a interdição, como ocorre com “a grande porta de vidro [que] olhava-lhe, deixava ver tudo lá dentro a brilhar, ameaçador (Vieira, 2006, p. 28) ou quando “as muitas janelas olham-lhe [ao sape-sape], rodeavam-lhe, aparecia feitiço (Vieira, 2006, p. 30). A relação das personagens que habitam a cidade com o musseque também é desajustada, conforme indica a segunda estória do livro, quando os moradores insistem em chamar o local por Sambizanga e os policiais em chamá-lo de Lixeira (Vieira, 2006, p. 43).

Entrar no universo literário *luuandino* é, portanto, adentrar nos espaços periféricos de Luanda, observar de perto a vida dos meninos que brincam nas ruas, das mulheres que discutem no quintal, do ladrão de patos, do jovem

mestiço apaixonado pela menina que sonha se casar com um branco rico etc. Essas narrativas são repletas de humor, ternuras, mas também de tristezas. Numa dimensão simbólica apresentam o povo e as questões que envolvem o contexto social angolano na década de 1960.

As anotações divulgadas pelo autor em *Papéis da Prisão* e as entrevistas realizadas por Laranjeira, Everdosa e Michel Laban permitem acompanhar parte do processo de construção do livro e, assim, compreender algumas das intenções nas escolhas estéticas feitas por Vieira.

A primeira versão da “Estória da galinha e do ovo”, escrita em janeiro de 1963, por exemplo, possuía um final mais trágico, pois terminava com o polícia cortando o pescoço da galinha e levando-a para churrasco (Vieira, 2015, p. 111). Após a reelaboração, a galinha Cabíri ganhou uma carga simbólica expressiva ao fugir dos policiais e protagonizar, juntamente às crianças, a resolução do conflito entre nga Bina e vavó Zefa.

Neste conto, a relação de simbiose entre o homem e os animais é um dado cultural africano aproveitado por Vieira. A cena do voo da galinha escapando das mãos predatórias dos oportunistas que brigam por sua posse simboliza o voo de liberdade da pátria:

Cabíri espetou com força as unhas dela no braço do sargento, arranhou fundo, fez toda a força nas asas e as pessoas, batendo palmas, uatobando e rindo, fazendo pouco, viram a gorda galinha sair a voar por cima do quintal, direita e leve, com depressa, parecia era ainda pássaro de voar todas as horas. E como cinco e meia já eram e o céu azul não tinha nem uma nuvem daquele lado sobre o mar, também no voo dela na direção do sol só viram, de repente, o bicho ficar um corpo preto no meio, vermelho dos lados e, depois, desaparecer na fogueira dos raios do sol... (Vieira, 2006, p. 131)

Este voo é metafórico e confirma o tema político camuflado na narrativa. Na primeira versão, o autor optava por uma descrição mais direta e incluía a seguinte moral: “E é por isso que quando tem onça a andar à volta do quintal das galinhas, as pessoas não devem discutir se a galinha é tua, se a galinha é minha. Primeiro precisa matar a onça” (Vieira, 2015, p. 111).

Além das estórias que o inspiram, Vieira também revela, em *Papéis da Prisão* parte do processo de criação da sua língua literária. Foi após uma discussão com António Jacinto que decidiu criar uma língua, que não se pretendia cópia ou caricatura da língua coloquial dos musseques, mas sim uma “língua outra” resultante do contato do português escrito com a linguagem híbrida das regiões periféricas de Luanda. A fala das personagens não corresponde a uma única

região, mas sim à mistura das muitas variações linguísticas para comunicar num português mesclado.

A primeira versão de “Vavó Xíxe e seu neto Zeca Santos” foi escrita no português formal, em que apenas os diálogos eram escritos na forma popular do musseque. O autor afirma que, após a referida discussão com Jacinto, chegou à conclusão de que a independência política tinha uma base cultural, porque Angola tinha uma diferença cultural que justificava a independência política. Vieira recorda que, naquele momento, Jacinto não concordou com seu posicionamento, conquanto ele retomou e reformulou o primeiro conto, fazendo o mesmo, em seguida, com a “Estória do ladrão e do papagaio”. O autor faz também questão de destacar que somente depois disso recebeu de Eugénio Ferreira o livro *Sagarana*, de Guimarães Rosa, o qual o fez sentir-se mais confiante em criar uma linguagem literária homóloga da linguagem popular, aproveitando seu conhecimento do quimbundo (Vieira, 2016, p. 1053). Numa entrevista a Pires Laranjeira, afirmou que sua intenção foi criar uma língua a partir dos mesmos processos e estruturas das línguas bantas da região, assim como demarcar a diferença da língua do colonizador:

Muito embora não pretendesse fazer uma cópia fiel da linguagem utilizada pelas camadas populares luandenses. Tenho que reconhecer — para o caso do *Luuanda* — que em certa altura eu achei até que teria um significado político: demonstrar que, na própria língua do colonizador, a nossa diferença cultural nos permitia escrever de modo que era difícil, ao próprio colonizador, entender o nosso código linguístico. Mas essa parte deliberada na criação de uma linguagem é apenas uma excrescência. Porque o meu intuito era (não consegui, com certeza!) criar uma linguagem ao nível literário a partir dos mesmos processos e das estruturas linguísticas bantas da região de Luanda. Que fosse homóloga da linguagem popular e não a sua cópia ou a sua reprodução [...]. (Vieira, 1994)

Em setembro de 1963, registrou em seu diário a experimentação do estilo em outras narrativas “para [assim] pôr à prova [...] e ver se pode[ria] servir para todos os casos. [Ou se deveria] fazê-lo evoluir para um mais apurado, mais sóbrio, sem tantas faltas de gosto e pormenores de circunstância” (Vieira, 2015, p. 362). A propósito de “O ladrão e o papagaio”, afirmou necessitar de uma boa imagem nesse sentido e compartilhou os receios no processo de produção da língua literária: “Estou no perigo de cair numa espécie de exotismo. Impõem-se muita vigilância e um maior aprofundamento de dados, rejeitando sem piedade aqueles que não são significativos” (Vieira, 2015, p. 362). Em outro momento reconheceu a diferença de suas narrativas escritas anteriormente, quando ainda utilizava a linguagem padrão, e as distinguiu da fase após 1963, em que experimentou os

formalismos (Vieira, 2015, p. 364). Outro dado interessante é a preocupação de assemelhar as histórias com o discurso oral tradicional, assim como nas fábulas, mantendo uma introdução e uma moral no final (Vieira, 2015, p. 112).

Em *Luuanda* ocorre a personificação da linguagem. Para o autor, esta é uma das personagens centrais e tem tanta ou mais importância que as personagens das classes populares e operárias. Ele define essas personagens como “gente de trabalho” que nunca tinha aparecido na literatura angolana e afirma ser a linguagem até hoje foco de um debate que prossegue (Vieira, 2015, p. 1066).

Na definição de Salvato Trigo (1981), *Luuanda* representa o momento em que a escrita se apodera do texto, submetendo a seu movimento a função da narrativa, que deixa de ser primordial, ou seja, condicionante na atualização do sentido (Trigo, 1981, p. 206). A obra constitui, efetivamente, uma ruptura ideológica e linguística. Ideológica porque seu texto inicia o estilo de escrita “luandina”, tornando-se intervencionista. Linguística porque promove profunda africanização da linguagem literária de raiz portuguesa, não apenas pela violação da norma, mas pelas construções neológicas (Trigo, 1981, p. 390). Deste modo, torna-se um representativo exemplo da emancipação cultural angolana no espaço da narrativa.

A construção linguística de Vieira promove a resolução para a situação de sobreposição entre a língua portuguesa e o quimbundo nas narrativas, pois na sua gramaticalização ambos convivem em igual dimensão discursiva. Sua obra, portanto, sugere um caminho para as narrativas angolanas diante da questão do complexo uso da língua do colonizador, comum às narrativas pós-coloniais.

O estigma da língua foi abordado por Frantz Fanon e Ngugi wa Thiongo, que defenderam a descolonização por meio da ruptura linguística. Amílcar Cabral e Senghor⁵ negaram a ideia de estrangeirismo linguístico para os escritores das ex-colônias e consideraram o fato de a língua da colonização ser, para uma camada dos colonizados, língua materna. Conforme ocorre com os escritores da literatura angolana brancos e nascidos em Portugal, como é o caso de Vieira. Sobre sua posição identitária, em resposta a Donald Burnes, Vieira afirma:

Literatura africana é a literatura dos povos dos países de África. Claro que um branco pode ser escritor africano. Há países de origem europeia. Essa população tem um background cultural diferente da história e cultura tradicionais dos povos negros africanos. Mas, desde há muito tempo que há uma vivência histórica comum, quer em oposição, quer em concordância e isso faz com que as suas reacções nacionais sejam distintas por diversos factores e incluem também, e obrigatoriamente, os backgrounds culturais. Uma cultura, como uma literatura,

⁵ Fanon, 1961; Thiongo, 2011; Cabral, 2008; Senghor, 1962.

nunca está feita, está sempre fazendo-se num espaço e num tempo historicamente determinados e determinantes. Por isso, hoje, sou um escritor angolano, portanto, um escritor africano. (Burness *apud* Trigo, 1981, p. 37)

Luuanda e as outras obras condensam as complexas relações identitárias e linguísticas presentes na sociedade angolana no processo de formação nacional. Conforme é possível perceber na fala de Vieira, essas relações estão distantes de serem deterministas ou maniqueístas entre a cultura europeia e africana.

A obra de Vieira revela uma literatura de resistência com uma dimensão capaz de conjugar o estético e o político. A visão atenta do autor focaliza alguns dos problemas sociais de Angola intrínsecos ao colonialismo: o racismo, as divisões linguísticas, as relações de subalternidades e os conflitos dos espaços marginalizados. Todos esses elementos se conjugam para produzir uma obra que demarca a luta política nacionalista defendida pelo autor.

Referências bibliográficas

- Almeida, S. R. G. (2010). Prefácio. In G. Spivak. *Pode o subalterno falar?* Trad. Almeida; S. R. G.; Feitosa, M. P.; Feitosa, A. P. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Everdosa, C. (1980). Cartas do Tarrafal. In M. Laban et al. (Eds.), *José Luandino Vieira e a sua obra (estudos, testemunhos, entrevistas)*. São Paulo: Signos.
- Fanon, F. (1961). *Os condenados da terra*. Lisboa: Ulisseia.
- Ferreira, J. S. M. (2002). *Espontaneidades da minha alma*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Ferreira, M. (1987). *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. São Paulo: Editora Ática.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- Greenblatt, S. (1976). Learning to curse: aspects to linguistic colonialism in the sixteenth century. In F. Chiapelli (Ed.), *First images of America: the impact of the New World on the Old*. Berkeley: UCP.
- Hamilton, R. G. (1980). Preto no branco, branco no preto. Contradições Linguísticas na Novelistica Angolana. In M. Laban et al. (Eds.), *José Luandino Vieira e a sua obra (estudos, testemunhos, entrevistas)*. São Paulo: Signos.
- Hulme, P. (1992). *Colonial encounters. Europe and the Native Caribbean 1492-1797*. London: Routledge.
- Laban, M. et al. (1980). *José Luandino Vieira e a sua obra (estudos, testemunhos, entrevistas)*. São Paulo: Signos.
- Laranjeira, J. L. P.; Mata, I.; Dos Santos, E. R. (1995). *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Laranjeira, J. L. P. (1985). *Literatura Calibanesca*. Porto: Edições Afrontamento.
- Laranjeira, J. L. P. (1996). Introdução. In *Mensagem* – Boletim da Casa dos Estudantes do Império (1.º vol.). Lousã: ALAC (África, Literatura, Arte e Cultura).
- Leite, A. M. (2013). *Ensaaios sobre Literaturas africanas*. Maputo: Alcance Editores.
- Leite, A. M. (1998). *Oralidades & escritas nas literaturas africanas*. Lisboa: Colibri.
- Marx, Karl. (1843). *Letters from the Deutsch-Französische Jahrbücher*. Marx to Ruge. Recuperado de https://www.marxists.org/archive/marx/works/1843/letters/43_03.htm.
- Neto, A. (2016). *Obra poética completa*. Luanda: Fundação Dr. Agostinho Neto.
- Said, E. W. (1990). *Orientalismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Senghor, L. S. (1962). Le Français, langue de culture. *Esprit*, 11. Paris.
- Thiong'o, N. (2011). La littérature africaine et sa langue. *Décoloniser l'esprit*. Paris: La Fabrique.
- Trigo, S. (1981). *Do logotetismo ao genotetismo: José Luandino Vieira – o percurso duma escrita* (Tese de doutoramento). Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Trigo, S. (2002). Prefácio. In José da Silva Maia Ferreira. *Espontaneidades da minha alma*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Vieira, J. L. (1994). Entrevista concedida a Pires Laranjeira em 1994. Universidade Aberta. Recuperado de <http://www.caminho.leya.com/pt/literatura/romance/luanda/>.
- Vieira, J. L. (2006). *Luanda: histórias*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Vieira, J. L. (2015). *Papéis da prisão – apontamentos, diário, correspondência (1962-1971)*. Córdova: Editorial Caminho.

A construção de uma nação e o processo de desterritorialização em “Mistida” de Abdulai Sila

ROSILDA ALVES BEZERRA

Universidade Estadual da Paraíba/CAPES

Bhabha (2003), ao escrever sobre a nação, argumenta de que forma o processo de exclusão/ inclusão ou de desterritorialização indica a necessidade de um tempo duplo para a narração da nação, baseado no conceito de disseminação. Na obra “Mistida”, do autor guineense Abdulai Sila (1997), a desterritorialização revela, na apropriação da língua portuguesa, a narração de uma nação revolvida por tragédias e desesperanças enfrentadas pelo povo da Guiné-Bissau no período colonial. Segundo análise de Augel (2007), *Mistida* “desafia o discurso hegemônico legitimador dos detentores de poder no país” (Augel, 2007, p. 314). Por isso, antes de caracterizar-se como um romance, considera-se também como uma história temporal do reconstruir de uma nação, narrada com coragem e ousadia.

Nesse contexto, há uma narrativa que enfatiza as relações tensas entre colonizadores e colonizados e a disseminação coletiva a partir do conceito de povo, minorias e diferenças culturais. Abdulai Sila reconstrói o passado a partir do presente ao inserir em “Mistida” uma releitura do narrar a nação, pois quebra os segmentos e regras estabelecidas do presente, sem usar um discurso maniqueísta. Augel (2010) afirma que em “Mistida (1997), o romancista continua sua linha de crítica social; ambienta seu texto em um tempo imaginário, sem datas, mas percebemos tratar-se da época atual, quando os efeitos da frustração em face da desgovernança chegam a extremos” (Augel, 2010, p. 7).

O construir da uma nação na obra *Mistida* torna-se necessário, principalmente, devido à derrota cultural do colonialismo. Quanto maiores são as diferenças entre

a cultura do povo dominado e a do opressor, maior também a possibilidade de vitória da primeira sobre a segunda. Para Augel (2010, p. 4), “A luta contra o inimigo colonialista comum e a tarefa de conquistar a independência e construir um Estado novo estreitaram os laços entre as dezenas de povos existentes naquele espaço territorial e os ajudaram a superar as divergências”. Importante ressaltar que, na introdução do romance *Mistida*, lê-se: “Roubaram. Roubaram. Roubaram e partiram. Sem glória. Sem vergonha... E levaram a memória, quase toda a memória. Contra a razão” (Sila, 1997, p. 13).

Por esta breve introdução ao romance, a expressão “mistida”, que intitula a obra, possui um significado relevante, ao expressar o sentimento de revolta e de conflitos sociais atrelados ao processo político conturbado por conta das ofensas e violações de direitos, ocorridos nos mais diversos níveis profissionais dos líderes políticos. As práticas ofensivas da classe política, mergulhada em corrupção e crimes de vária ordem, provocaram na população carente e faminta e, especificamente nos trabalhadores do funcionalismo público, uma repulsa generalizada unida ao desprezo e aversão aos governantes do país.

Ao fazer um retrospecto do período colonialista, a narrativa destaca que um dos erros mais graves cometidos pelas potências coloniais em África, se não o mais crasso, foi ignorar ou subestimar a força cultural dos povos africanos. Esta atitude é particularmente evidente no que se refere ao domínio português, que não se contentou em negar absolutamente a existência dos valores culturais do africano e sua condição de ser social. As elites fizeram com que a história e a cultura do povo fossem destruídas. Massacraram populações inteiras. A era colonial se instalou com todos os crimes de exploração que a caracterizou. Porém, a resistência cultural do povo africano não foi destruída, apesar de haver sido reprimida e perseguida por algumas categorias sociais comprometidas com o colonialismo.

No entanto, o pós-independência também impôs suas regras, e é nesse contexto que, em *Mistida*, parte significativa das características históricas e sociais do período anterior ao pós-independência e o presente da Guiné-Bissau, destaca-se a suspensão de uma literatura nacionalista, preocupada com a exaltação das forças armadas e a atuação dos guerrilheiros no período que antecede a independência. O que se passa a observar é o aparecimento de uma literatura que questiona os avanços e os retrocessos de uma nação, discute e interpela a gestão do país pós-colonial, uma força-tarefa para transformar o país em um lugar onde seja possível uma convivência de solidariedade, fraternidade e justiça. Um país forjado na luta, de acordo com os sonhos de um dos combatentes: “Durante a luta falava sempre de um país que iriam construir e que seria o orgulho de todo o africano; um país forjado na luta, onde reinaria a fraternidade e a justiça social; um país

sem lixo, sem corrupção, sem violência; um país onde todos seriam irmãos e camaradas” (Sila, 1997, p. 47), não se conforma com processos radicais de silenciamento e anulação cultural como o perpetrado na Guiné-Bissau.

A temporalidade em *Mistida* atua de modo cronológico, com momentos de lembranças do passado. No entanto, os fatos históricos referidos sempre no tempo presente. Esta divisão é retomada por Bhabha (1998), em *O local da cultura*, no sentido de poder argumentar e rever a questão histórica, de poder acreditar em uma transformação, de maneira que o pensamento não indique apenas o caminho da utopia, mas de engendrar uma concepção realista do que essa história possa significar. Seria a narração da nação, determinando uma nova forma de percepção.

O significado que a “mistida” recebe no texto de Sila (1997) traduz uma expressão conotativa do crioulo da Guiné-Bissau, pois além de oferecer vários significados, permite aquele que “safará uma mistida”, a inserção de um poder único, tanto pela capacidade de deter ou compreender um segredo/mistério, que pela sua natureza ou relevância não pertence ao domínio do público. Nesse caso específico, “safar uma mistida” tem o mesmo significado de resolver um mistério, algo que tem que ser feito em absoluto sigilo, de modo sóbrio, recatado, em silêncio.

Para Hamilton (1999), “a palavra ‘Mistida’ significa amor, desejo, ambição, afazer, etc”. O autor adverte que nos últimos tempos, o referido termo ganhou outros significados, e distanciou-se da sua origem etimológica: negócio, compromisso, etc.

De facto, o seu significado só pode ser determinado no contexto de uma frase específica, tantos são seus possíveis significados e/ou sentidos. Deste modo, “safar uma mistida” (esta é a expressão que se usa) pode significar tanto ir beber um copo de vinho de caju, como concretizar um negócio, participar numa reunião do partido ou ainda fazer amor com uma amante. (Hamilton, 1999, p. 20)

Um exemplo apropriado em *Mistida* ocorre com a busca do soldado por um Comandante, que chefiara a primeira operação de que o referido participara. As notícias sobre o Comandante consistiam em especulações, de que havia preferido o isolamento social: “por não querer saber nada do que se passava na terra, que não falava com ninguém... Garantiu inclusive ter ouvido dizer que o Comandante tinha ficado cego ou qualquer coisa assim” (Sila, 1997, p. 74). Outro exemplo ocorre com o Comissário Político, elaborador de discursos exemplares quando alguma operação não saía bem. O soldado sai em busca desse homem pelo país, e descobre que ele está em uma prisão e completamente mudo. Assim, tem-se nesta narrativa a ausência dos três sentidos sensoriais: mudo, cego e

surdo são as condições pelas quais sofre o Comandante e que, de uma certa forma, também sugerem a situação dos habitantes do país, ainda perplexos com as mudanças repentinas na mudança de governo.

A prática e a conduta do Comandante comprovam a permanência de indivíduos que pensam apenas na forma de sair da crise sem causar grandes problemas para si mesmos: estas personagens incorporam os papéis dos alienados ou resignados. Justamente por não enfrentarem os obstáculos com lisura e determinação, buscam esconder-se no mecanismo da alienação. A passagem na qual o comandante insiste em não enxergar os males que estão evidentes é uma prova dessa cegueira e, posteriormente, irá se repetir na narrativa: – “Este mundo está cheio de hipocrisia, não quero ver [...] e de maldade” (Sila, 2002, p. 335). No momento em que se fecham os olhos para as atrocidades, abre-se espaço para outro tipo social atuar, e este busca apenas a conquista do poder, não importa os meios para obtê-lo, mesmo que seja às custas da compra de apoios e supostos golpes de Estado.

Se o discurso do nacionalismo articula um tipo de narrativa que privilegia a coesão social, Bhabha (2003), ao contrário, procura pensar a nação a partir de suas margens – os conflitos sociais e as vivências das minorias. Assim, o autor raciocina a nação a partir de suas descontinuidades; trata-se de uma recusa da narrativa monolítica da nação. Em *Mistida* esse fator é recorrente uma vez que surgem as diferenças de classes sociais, em que as classes mais favorecidas são pequenas em número. A realidade social do povo existe em outra linha de fratura social, esta, à custa dos grupos étnicos. Uma passagem da narrativa de *Mistida* explica tal abordagem, promovendo uma relação com a procura pelo professor da época colonial que acreditava na construção de um país digno pós-libertação. Os alunos participam no período independente de um contexto bem diferente do que o sonhado pelo antigo docente, sobre a construção de uma nação baseada na cooperação entre os homens: “[...] Disseram ao professor que queriam que lhes mostrasse onde estava o país que ele lhes tinha prometido... [...]. Eles queriam ver a justiça, a camaradagem, a solidariedade... queriam saber onde estava o patriotismo, o espírito da luta...” (Sila, 1997, p. 49). A descrença dos antigos alunos na promessa de uma “nação” justa havia sido concretizada de modo negativo, com a situação instalada de caos e corrupção dos grupos políticos, cuja elite conservadora e abastarda, além do setor judiciário seletivo estavam submetidos.

Nesse aspecto, o significado de “nação”, que Bhabha (2003) defende, não deve ser determinado em termos absolutos. Língua, geografia, religião, nacionalidade, etnia, costumes, povo e tradição, dentre outros supostas determinantes, não encerram o significado de nação. Em *Mistida*, ao referir-se a Guiné-Bissau,

o soldado pergunta “o que é que está a acontecer neste país? A esta pergunta ninguém jamais soube responder” (Sila, 1997, p. 75).

A problemática que se instaura no texto é de que para uma construção da nação digna e sonhada pelo povo guineense, após anos de colonialismo, tornava-se necessária à ampla compreensão, relativa à complexidade do país. Como a nova nação a ser reconstruída, os problemas relacionados às injustiças, violência, desigualdade social, fossem sepultadas. Entretanto, a corrupção generalizou-se e a desconfiança em torno do destino do país torna-se uma realidade cada vez mais presente na vida dos guineenses. Augel (2007), em *Desafio do escombros*, descreve com exatidão sobre o quadro do país recém-libertado pelo jugo colonial:

Numa fase anterior, dominava a dicotomia entre a África antes e depois do colonialismo, hoje, a oposição faz-se entre os sonhos do país emancipado e a triste realidade reinante, entre a utopia e a distopia, uma vez que o jugo dos governantes inescrupulosos depois da libertação não difere, em muitos aspectos, do jugo colonialista. (Augel, 2007, p. 304)

A relação entre os novos governantes e os habitantes em condição inferior não apontam para uma mudança de relacionamento, em que o respeito possa ser mútuo. Pelo contrário, há o comportamento de superioridade por parte daqueles que detêm o poder. Uma passagem no texto que pode ser reproduzida nesta situação tem a ver com a chegada de um novo soldado no quartel, que apesar da mesma patente, revelava uma superioridade comum nesta relação com o africano, principalmente, por ser branco: “Ele chegou com ares de poderoso e atitudes arrogantes... Exigiu que cortasse o sorriso, que ajustasse o rosto à sua condição. “Mas que condição”? ... “A tua condição de africano, pobre, miserável, imbecil...” (Sila, 1997, p. 77). Nesta situação, a decisão do soldado em “poder safar uma mistida com urgência”, lê-se como um negócio inadiável a ser tratado.

A partir da urgência em “safar uma mistida”, no final de cada capítulo, é cabível constatar que a palavra “mistida” significa um aspecto social, principalmente por tratar-se de um período economicamente abalado pelas constantes crises econômicas, políticas e sociais ocorridas na Guiné-Bissau no pós-independência. Representa, também, uma parte da história e da tradição guineense. A tradição, sob a capa da “mistida”, atua como possibilidade de uma possível união entre a história, que estaria na categoria do passado mítico, e um presente, voltado para uma (re)construção da identidade nacional. A tradição trabalha em prol de uma primazia cultural. Aqui, a tradição não tem o significado limitado de algo ligado apenas ao passado, uma vez que a “mistida” ressignifica esse passado,

transportando para o presente um outro valor, que possibilita vários significados. A tradição teria a função de produzir a força eficaz e reformadora da atualidade. Assim, a urgência de ter uma identidade nacional que propõe um vínculo com o significado de pertencimento e de aceitação.

Nesse contexto de caos e revolta está inserida a população que sofre com a fome e as doenças. A elite dirigente, ou aquele que detém o poder, associa-se a uma espécie de relações sociais, pois mantém-se no poder, à medida que alimenta o clientelismo e a corrupção. Uma crise provocada pelos desmandos da classe política, no desespero por modificação social, em que apenas o povo mais sacrificado está disposto a lutar na garantia de sustentar as conquistas de direitos, sucessivamente espoliadas pela ganância dos membros de partidos políticos.

Nessa perspectiva, ao final dos dez capítulos, com exceção do IV e do VIII, a expressão “mistida” surge de várias formas e em variados contextos. É o que pode ser caracterizado como a multiplicação das mistidas. A quebra da mistida ocorre nos capítulos referidos, como se representassem uma pausa, após os três primeiros capítulos serem protagonizados por personagens masculinas; posteriormente ao IV capítulo, os outros três são protagonizados por mulheres. Após outro intervalo nesta estrutura, precisamente no IX capítulo, apenas no décimo capítulo torna-se perceptível a união entre homens e mulheres, com a possibilidade de os casais “resgatarem a esperança”. Assim, a mistida se faz presente no capítulo I: “– Comandante... – Prepara-te, meu filho, que temos uma grande mistida a safar antes do amanhecer” (p. 36); no capítulo II: “Depois segredou a cada um, sem que o companheiro do lado ouvisse, a mistida que tinha que safar antes da alvorada” (p. 58); no capítulo III: “Saíram de mãos dadas, sem uma palavra de despedida. Só disseram uma coisa: tinham uma mistida urgente a safar. Antes do amanhecer” (p. 83); Capítulo V: “Depois de um momento de hesitação, a rapariga pediu-lhe que se sentasse e ficasse à sua espera. Iriam juntas para casa. Mas antes, tinha uma mistida urgente a safar” (p. 114); Capítulo VI: “Tirou o lenço ensopado e deitou-o fora. Descalça e com os cabelos soltos, começou a correr. Tinha que safar a mistida antes de as crianças acordarem” (p. 128); capítulo VII: “Mal acabou de falar, levantou-se e preparou-se para abandonar o local a toda a pressa. Porém, antes de fazê-lo, teve tempo de lembrar a todas que aquela mistida tinha que ser safada antes do amanhecer” (p. 154); capítulo IX: “o mesmo defunto ordenou aos vivos que levassem consigo para casa aquele jovem pois ele tinha ainda uma grande mistida a safar” (p. 190); e no capítulo X:

seja como for, para ser honesto, a única coisa de que estou plenamente convicto neste momento é que quando a Djiba Mané e as suas companheiras resgatarem a esperança, alguém que certamente não será um mero djidiu de caneta, terá que ouvir a passada da boca de Mama Sabel, aliás, perdão, Mbubi, e escrever uma outra Mistida, que não será como esta que acabou de ler. (Sila, 1997, p. 214)

“Escrever uma outra mistida” pode estar relacionada com reconstruir uma nova nação. Nessa perspectiva, as ideias desenvolvidas por Bhabha (2003), no texto sobre “Disseminação”, assimilam essa noção de vazio e abandono sofrido pelos indivíduos, em relação ao sentimento do lugar de pertencimento. Bhabha argumenta que a nação cumpre o papel de preenchimento do vazio deixado pelo abandono das raízes de famílias e comunidades, substituindo ou transformando essa ausência em linguagem metafórica (Bhabha, 2003). Na luta diária por sobrevivência e dignidade, as práticas enganadoras e usurpadoras suscitam, nos habitantes, mais particularmente nos funcionários públicos, uma grave desconfiança, atrelada a uma frustração visível. Como é possível a construção de uma nação a partir de tantas desesperanças?

Augel (2010, p. 5) argumenta o fato de que “por causa do tipo de colonização que os portugueses realizaram na Guiné-Bissau, a educação foi completamente desprezada: poucos falavam o português, e ainda era menor o número dos que escreviam nessa língua”. A autora ainda acrescenta que a falta de investimento na educação consistiu no fator principal do travamento por um tempo considerável no surgimento das manifestações literárias na Guiné-Bissau. Não é por acaso, que uma relativa parte da produção literária na Guiné-Bissau, escrita em Língua Portuguesa, tenha como principais temáticas: “as agruras da luta armada, os heroísmos dos combatentes pela liberdade da pátria, as críticas contra o dominador colonial, o orgulho e a euforia pela independência conquistada, a esperança nos novos tempos e o empenho na construção da nova nação guineense” (Augel, 2010, p. 5).

Naturalmente, diversos fatores consistiram em processo crucial para a manutenção da crise no país. A falta de uma política de transição entre governos numa sociedade refém do medo, da falta de comunicação, engolida pela eficácia do capitalismo atroz, iludida pelo falso discurso de desenvolvimento totalmente dependente do despreparo governamental. Une-se a tudo isso, a dependência da indústria externa, associada a uma alta taxa de desemprego, na qual registra a ineficiência em torno de políticas afirmativas e sociais são estagnadas, ao legarem aos mais pobres o total abandono.

O que está em jogo nesta nova (re)construção da nação refere-se aos anos de luta de libertação do jugo colonial, de um lado aqueles que se mantêm no poder,

com os gastos abusivos do dinheiro público, divisas enviadas aos paraísos fiscais, ostentação com festas, bens materiais e de consumo; do outro lado, o povo, que assiste ao desmoronamento da nação, sendo obrigado a aceitar a situação imposta pelos poderosos, detentores de discursos hipócritas, invocando Deus, família e propriedade. Compreender a relação de passividade da população, sem meios para reivindicar uma justa distribuição de recursos, mostra-se compreensível no decorrer do romance, pois quem luta contra o poder instaurado acaba preso, torturado ou morto. Por isso a busca incessante do poder, como garantia de sobrevivência: o poder institucionalizado através do dinheiro para comprar tudo e todos, sem exceção. Estas questões sobressaem no discurso do usurpador:

Olha, garanto-lhe que se tiveres dinheiro que chegue, vais poder comprar o patriotismo, o nacionalismo e todos esses ismos que existem por aí, incluindo as cabeças dos politiquieiros que andam a reinventá-los cada vez que isso lhes convém.
 – Só com dinheiro?
 – Só com dinheiro... (Sila, 1997, p. 151)

A luta desenfreada pela posse do poder e a personificação do Estado em *Mistida* assim como a depravação total e consumação da barbárie na busca incessante dum poder efêmero, são aspectos constantes no decorrer da narrativa. Nesse processo de reestruturação de um país, como pode ser representada a nação? Introduzida no sentido de narração, a nação ocupa o lugar de uma memória, representa uma parte da história e, por esse aspecto, incompleta. Esta nação concentrada em *Mistida* não representa o povo guineense, a população carente, pois simboliza o aspecto da memória, ou seja, possui lembranças seletivas. Nessa conjuntura, a nação enquanto narração cultural, conforme Bhabha (2003), traz lembranças de uma hegemonia concretizada pelo grupo do poder, do homem branco, do colonizador, de uma classe aristocrática, predominantemente dominante e opressora. Portanto, compreende uma temporalidade dupla, o passado e o presente, ao mesmo tempo que caminha para a descontinuidade, por isso, o discurso não deixa de ser colonial, nativo, masculino.... É nesse aspecto que Bhabha (2003) conceitua nação: uma prática política que nasce de narrações, dentro de um projeto hegemônico moderno e sucessivamente excludente.

Na mesma linha de pensamento, Hall (2003) complementa: “conquistada a independência, as novas burguesias e as novas elites estatais africanas conseguiram estabelecer um sistema de conservação do poder que passou a funcionar a todo preço, baseado na repressão, no partido único e no governo do “homem forte” (Hall, 2003, p. 78). Tal processo de dominação, baseado no poder da exclusão, possibilitou a busca de meios de sobrevivência por algumas pessoas inseridas em uma sociedade exploratória e injusta.

A nação, nesse sentido, pode ser considerada aquilo que Anderson (2008) denominou comunidades imaginadas. Ela é imaginada porque mesmo os membros das mais minúsculas das nações jamais conhecerão, encontrarão ou nem sequer ouvirão falar de todos os seus companheiros (compatriotas) embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles. A única coisa que pode dizer que uma nação existe é quando muitas pessoas se consideram uma nação (Anderson, 2008, p. 33). Na verdade, qualquer comunidade maior que uma aldeia primordial do contato face a face é imaginada. No entanto, essa mesma aldeia necessita de um administrador, de quem possa, de uma certa forma, deter o poder sobre os outros. Nesse sentido, a narrativa de *Mistida* traz uma ironia, que ocorre quando as personagens buscam a todo preço alcançar o poder, e com ele a possibilidade de controle sobre os outros. Neste espaço de poder, tanto faz a criação de um partido ou de uma igreja, uma vez que o principal objetivo é o de explorar o povo:

- Como é que posso lá chegar, ao poder? Tens uma ideia, para além do golpe?
- Cria um partido.
- Um partido?
- Ou então uma religião, é a mesma coisa!
- Não estou a entender...
- Tens que enganar as pessoas, o povo, como se costuma dizer.
- Enganar o povo?
- Exatamente!
- Só isso? (Sila, 1997, p. 150)

Então, tome-se como exemplo um fragmento de *Mistida*, em que a personagem imagina um tipo de comunidade onde todos vivem em perfeita harmonia. O relato não deixa de ser irônico, uma vez que esta comunidade sobrevive no caos:

Faz de conta que estamos numa outra terra, está bem? Numa terra onde haja um sistema mais ou menos justo de distribuição da pobreza nacional como sugere o tal testamento do régulo de... Não sabes disso? Não faz mal. Faz de conta que estamos numa outra terra ainda e que nessa terra trabalha-se honestamente. Mas toda a gente trabalha honestamente, todos. Nessa terra, quando as pessoas chegam a uma idade em que já não podem trabalhar, ou têm os joelhos inchados e por isso não devem apanhar sereno, essas pessoas recebem uma reforma. (Sila, 1997, p. 104)

Diante de uma constatação da ilusão ou no “faz de conta”, Anderson (2008) prefere argumentar que a nacionalidade ou a condição nacional e o nacionalismo são produtos culturais específicos. Nação é uma comunidade imaginada. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural. Sob este aspecto, os indivíduos

não são apenas cidadãos legais de uma nação; eles participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional. Nessa linha de raciocínio, em Anderson (2008) compreende-se que a nação imaginada tem limitações, ao mesmo tempo em que possui soberania, uma vez que o Estado ocupa o papel principal no que diz respeito à noção de poder de liberdade. Tal propriedade pertencia, outrora, à religião.

Nessa perspectiva é que o Estado deterá total poder sobre os indivíduos. O que representa o poder nesta narrativa? Notamos, no diálogo desenvolvido entre Nhelen e Djiba, por exemplo, em torno da expectativa de possuir um poder especial, que lhes possibilite a vitória sobre as dificuldades de modo fácil e rápido. Os ideias e projetos para uma construção da nação que englobe o coletivo, tornam-se totalmente descartados. Os ideais outrora discutidos em torno da justiça e honradez do povo e da sua competência de se reerguer dos escombros, são postos em xeque, quando a moeda de troca é o poder pelo poder. Neste espaço entra o poder do Estado, perceptível no diálogo a seguir:

- Eu preciso de um poder que permita justamente fazer de gente como um juiz um menino de recados.
- Se é isso então só vejo uma hipótese para ti...
- Qual?
- Um golpe de estado.
- Um golpe? Eu a dar um golpe de estado?
- Por que não?
- Não gosto da violência...
- Queres o poder e não queres a violência? Como é possível teres uma coisa sem a outra se são duas faces da mesma moeda? Se é isso que queres então é bom saberes que estás a viver na época errada e no sítio errado. (Sila, 1997, pp. 149-150)

O diálogo desenvolvido entre as duas personagens é uma prova de que a crença no desenvolvimento do país através da educação, conforme sonhara anteriormente, não passa de uma mera utopia. Não há espaço para o desenvolvimento cultural coletivo. A partir dessa contextualização sobre a necessidade de reestruturação de uma nação, a necessidade das personagens, sempre preocupadas em “safar uma mistida” no final de cada capítulo, responde ao modo de vida que o país sustenta: o controle do Estado, a exploração do trabalhador, a falta de respeito entre os indivíduos, os desmandos dos políticos, todos esses aspectos passam a ser utilizados como motivo para “safar a mistida”, que funciona como um sentimento de impulsividade, de tentar resolver os problemas da sociedade, não importando os meios para chegar a um fim. Da mesma forma também pode significar amor, demanda interior que impele a sua procura, pois tudo o que

importa é concretizar a mistida. Tal prerrogativa leva a considerar que a suposta amnésia acometida nos protagonistas (“roubar o cérebro”) diz respeito apenas à memória do passado. Assim, a mistida surge sempre a partir de um roubo, o que fica evidente na argumentação defendida pelo próprio autor da obra:

A mistida nasceu de um roubo. É por isso que, nas introduções a cada capítulo, se fala de um roubo que não é normal. Tratava-se de um roubo especial que só uma classe diminuta consegue de fato praticar que é roubar o cérebro. Portanto, tratava-se de roubar o cérebro de uma pessoa – e não se diz se é homem, mulher, velho, criança... É por isso que em cada capítulo essa pessoa, a quem a memória é roubada, aparece como um outro personagem. É essa a gênese de Mistida. (Sila, 2002, p. 10)

Na tentativa de ultrapassar qualquer situação para alcançar seus objetivos, cada personagem busca associar-se às graves crises dos valores humanos: solidariedade, tolerância, respeito, dignidade, nada disso representa importância, uma vez que a população passou da relação do sentimento de autoconfiança e de esperança, para a total autodestruição. Tal situação de desesperança pode ser averiguada na seguinte passagem: “As pessoas já não têm coração. No seu lugar está agora só lixo. Tal como nas cabeças... se não vier depressa, não haverá esperança para a nossa terra, não haverá salvação para ninguém” (Sila, 1997, p. 127).

Notifica-se o uso da metáfora “lixo”, justamente na perspectiva de justificar o fato de que o país está tomado pela sujeira de toda espécie. A individualidade excessiva, a sociedade espoliada, a falta de humanidade, de solidariedade. O valor negativo do significado de “amor”, como uma “pura ilusão, uma fantasia que só os deficientes mentais imaginam possuir” (Sila, 1997, p. 196), conforme palavras do Nham-Nham, que somente desejava receber homenagens, tanto dos vivos quanto dos mortos. O fascínio do poder absoluto, “o delírio da veneração num reino de gente acéfala e sonolenta” (Sila, 1997, p. 197).

Entretanto, se há uma solidariedade em meio ao caos e à desconfiança, a narrativa traz, na figura feminina, algum traço de esperança e de potência. A personagem Mama Sabel, por exemplo, não somente pensa diferente como tem um posicionamento firme e decidido, que em nada se assemelha aos personagens masculinos. Nota-se que ela é inconformada com a situação, mas enfrenta de forma nobre. Por não se enfraquecer perante as desgraças, não sucumbe à corrupção. Mama Sabel tem consciência de seus compromissos. Sua força concentra-se na inteligência e nas variadas estratégias de sobrevivência utilizadas, em que para libertar-se não necessita explorar o outro.

A destruição e morte de Nham-Nham e Amambarka promovem, na atitude do Comissário Político, o comportamento aguardado para aproveitar-se da

perplexidade do povo, colocando a culpa das desgraças nos mortos, assumindo para si o papel do salvador da pátria. Não faltaram, no eloquente discurso, episódios sobre “o futuro da sua pátria amada, que finalmente se libertara das trevas, garantindo que uma nação pacífica e próspera, livre dos fantasmas da escuridão e da ignorância, seria a maior e comum mistida de todos os cidadãos” (Sila, 1997, p. 202).

Conforme Augel (2010), “A partir de tarefas a executar, o autor escolhe situações desconcertantes e inusitadas que são o avesso das imagens familiares e correntes, ligadas à ideia de nação e governo” (Augel, 2010, p. 7). Esse fragmento serve como argumento para ser observado o predomínio do nacionalismo e o esquecimento da nação. Existe uma diferença entre a nação e o nacionalismo. Hobsbawm (1998) destaca que o nacionalismo nada mais é que a apropriação e a utilização do símbolo “nação”. Tal fato ocorre na emergência da produção de um projeto político fundamentado pelo nacionalismo, que se utiliza de um discurso equalizador e igualitário dos significados da nação, para comandar os afetos que unem e discriminam determinados grupos entre si.

A sonhada libertação do homem guineense, infelizmente, ainda claudica entre golpes e contragolpes que enfraquecem o país, fragilizando e postergando o surgimento de uma nação forte, capaz de enfrentar e resolver suas “mistidas” particulares, escamoteando o fantasma do “escombros”, que ronda uma nação corajosa, onde ecoam os gritos de liberdade das colinas do Boé, no memorável 24 de setembro de 1973.

Referências bibliográficas

- Anderson, B. (2008). *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras.
- Augel, M. (2007). *O desafio do escombros: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Augel, M. (2010). Abdulai Sila: uma visão crítica da Guiné Bissau. In C. Secco, M. do C. Sepúlveda & T. Salgado (Eds.), *Africa & Brasil: Letras em laços*. São Caetano do Campo: Yendis.
- Bhabha, H. K. (2003). Disseminação: o tempo, a narrativa e as margens da nação moderna. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização e apresentação de Liv Sovik. Tradução de Adelaine La Guardia et alii. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.

- Hamilton, R. (1999, dezembro). A literatura dos PALOP e a teoria pós-colonial. *Via Atlântica*, 3.
- Hobsbawm, J. E. (1998). A nação como novidade: da revolução ao liberalismo. *Nações e nacionalismo desde 1780*. São Paulo: Paz e Terra.
- Sila, A. (1997). *Mistida*. Bissau: Ku Si Mon Editora.
- Sila, A. (2002). *Mistida* (Trilogia). Praia – Mindelo: Centro Cultural Português.

Uma flor africana: literatura infanto-juvenil brasileira e relações étnico-raciais

WENDEL CÁSSIO CHRISTAL

Universidade Nove de Julho / Universidade Presbiteriana Mackenzie

MAURÍCIO PEDRO DA SILVA

Universidade Nove de Julho

Introdução

O encontro entre a literatura infanto-juvenil e as relações étnico-raciais resulta num complexo conjunto de manifestações artístico-literárias, que engloba desde obras que tematizam o universo da cultura africana e afro-brasileira ou que abordam o preconceito racial diante a realidade social contemporânea, até obras que tratam da escravidão e suas representações, da identidade negra e da diversidade cultural do Brasil, entre outras. Essa discussão pode-se adensar ainda mais se levarmos em consideração a dificuldade de caracterização dessa literatura, que para a crítica especializada se define ora como uma literatura *negra*, ora como *afro-brasileira*, ora ainda como *afro-descendente*. De qualquer maneira, independentemente da “divisão” que se faça da produção literária infanto-juvenil vinculada às questões étnico-raciais e da “definição” que suas diversas manifestações podem assumir, o fato é que essa produção – ao se associar às noções de multiculturalismo e pluralidade étnica – não prescinde de um agenciamento que resulta numa conscientização da identidade negra, por isso mesmo não apenas inserindo-se no contexto normativo da lei 10.639/03, doravante 10.645/08, mas principalmente numa ampla discussão histórica da formação da sociedade brasileira.

Ao se analisar essa produção, percebe-se, por exemplo, que, embora a figura do negro continue pejorativamente marcada no imaginário brasileiro, gerando

preconceitos diversos, há atualmente uma produção literária infanto-juvenil que já aponta para um movimento de transformação desse padrão, com a publicação de obras que procuram valorizar a figura do afrodescendente e realçar uma identidade que se constrói a partir da diversidade. Nesse sentido, percebe-se um caminhar na direção da construção de uma literatura mais condizente com a realidade contemporânea, mas sem deixar de lado uma perspectiva crítica que, por isso mesmo, denuncia atos de discriminação implícita ou explícita, ainda presentes em nossa produção literária para crianças e jovens, reflexo mais evidente e direto de uma sociedade cronicamente excludente, como é a sociedade brasileira.

O presente trabalho trata das possíveis relações entre a literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea e a questão das relações étnico-raciais, destacando aspectos relacionados à crítica a discriminação racial e ao combate ao racismo, bem como à representação da personagem afro-descendente nesta produção literária. Para tanto, além de considerações analíticas de obras que abordam as temáticas aqui destacadas, direta ou indiretamente relacionadas ao universo das questões étnico-raciais, propomos exemplificar como essas relações e esses fatos se concretizam no âmbito da literatura com a análise do livro *Obax* (2011), de André Neves, livro agraciado com o selo de “leitura altamente recomendável” pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), em 2011. Traduzido para idiomas diversos, *Obax* narra a história - ambientada no continente africano - de uma menina criativa e sensível, cujas peripécias servem de pretexto para a exposição de um rico universo cultural africano e afro-brasileiro.

Relações étnico-raciais no contexto da educação brasileira e a literatura infanto-juvenil

A legislação voltada às questões étnico-raciais no Brasil não é nova, embora sua aplicação tenha sido prejudicada por uma série de percalços, que vão do histórico preconceito que impera na sociedade brasileira a impedimentos de natureza jurídica e afins. Especificamente sobre a educação das relações étnico-raciais, há uma legislação específica aprovada, e os direitos da população negra (embora não apenas dela) passaram a ser garantidos pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), que estabelece, entre outras coisas, o respeito aos valores culturais na educação e o repúdio ao racismo, na medida em que determina o estudo das e o respeito às contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Semelhante determinação acabaria resultando naquela lei que, mais do que qualquer outra, incide diretamente sobre a importância da contribuição das matrizes culturais próprias da população

afrodescendente: trata-se da Lei 10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003, (10.645/08), por meio da qual tornou-se obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, o que assinala a necessidade do estabelecimento de novas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais no Brasil.

O encontro entre a literatura infanto-juvenil e as relações étnico-raciais resulta num complexo conjunto de manifestações artístico-literárias que Luiz Fernando França subdividiu da seguinte maneira: obras que tematizam o universo da cultura africana e afro-brasileira; obras que tematizam o preconceito racial diante a realidade social contemporânea; obras que tematizam a escravidão; obras que tematizam a identidade negra e a diversidade cultural do Brasil; e obras que, sem abordar diretamente a questão racial, apresentam o negro como personagem literária, em situação de igualdade com os outros personagens (França, 2008). Seu quadro exprime bem a diversidade de perspectivas que podem ser adotadas para se tratar da conjunção entre a literatura infanto-juvenil e as relações étnico-raciais, revelando o quanto semelhante abordagem pode ser rica e complexa. Diante do quadro exposto, contudo, ainda caberia perguntar: qual a natureza - e, por extensão, quais as propriedades, as idiossincrasias, os elementos determinantes - de uma literatura infanto-juvenil especialmente vinculada - seja pela temática, seja pela autoria, seja ainda pela ideologia veiculada - à questão étnico-racial?

Pesquisas acadêmicas ou não, voltadas para a presença da temática negra nas obras de literatura infanto-juvenil brasileira podem nos apontar o caminho para uma resposta minimamente satisfatória. Em seu já clássico estudo sobre o perfil ideológico dessa literatura no período de 1955 a 1975, Fúlvia Rosemberg, analisando 168 livros infanto-juvenis brasileiros (num total de 626 histórias), detecta, entre outras coisas, um tratamento diferenciado - que, no entanto, aparece de forma aberta ou velada - dado a brancos e negros. Assim, segundo seu estudo, personagens mais frequentes nos textos e nas ilustrações, os brancos são também representados como modelos da espécie humana, apresentando atividades profissionais mais diversificadas, recebendo melhor acabamento estético, representando figuras e personagens históricos mais relevantes etc. (Rosemberg, 1985), o que pode resultar, por fim, não apenas na instauração de um processo discriminatório de fato, mas de uma *violência simbólica* (Lima, 2005). Ao se pensar nessa questão de forma similar, mais de duas décadas depois, percebe-se, por exemplo, que, embora a figura do negro continue pejorativamente marcada no imaginário brasileiro, gerando preconceitos diversos, há atualmente uma produção literária infanto-juvenil que já aponta para um movimento de transformação desse padrão, com a publicação de obras que procuram valorizar a figura do negro e realçar uma identidade que se constrói a partir da diversidade (Knop,

2010). Percebe-se, portanto, uma diferença significativa, que acusa - inclusive quantitativamente (Debus, 2007; Debus & Vasques, 2009) - um caminhar na direção da construção de uma literatura mais condizente com a realidade atual, mas sem deixar de lado uma perspectiva crítica que, por isso mesmo, denuncia atos de discriminação implícita ou explícita, ainda presentes em nossa produção literária infanto-juvenil.

Buscando, portanto, responder em parte o questionamento feito acima, acerca dos vínculos entre a literatura infanto-juvenil e questões de natureza étnico-racial, partimos, antes de mais nada, do princípio de que assumir/incluir posicionamentos éticos nos textos literários para crianças e jovens - especialmente voltados para as relações étnico-raciais - não significa limitar o potencial estético das obras (Silva, S.d.). A partir desse ponto de vista, não hesitamos em afirmar que a literatura infanto-juvenil direta ou indiretamente vinculada às relações étnico-raciais pauta-se ou deve pautar-se por atitudes de valorização da cultura afro-brasileira, de estímulo à (re)construção de uma identidade afro-descendente, de resgate da autoestima, dos valores culturais, dos direitos, da memória e da identidade do negro, desfazendo injustiças seculares e ressemantizando o conceito de *negritude* a partir de um agenciamento afro-brasileiro, atitudes, por fim, norteadas pelos princípios genéricos de multiculturalismo e pluralidade étnica, antes citados.

Há, na vasta produção literária brasileira voltada para crianças e jovens, em especial naquelas que procuram destacar/explorar motivos de extração étnico-racial, alguns temas recorrentes que, por sua própria natureza, contribuem para uma mais intensa e profunda reflexão sobre o lugar que o negro ocupa em nossa sociedade atualmente. Trata-se, antes de mais nada, de textos que, senão pela posição pessoal que seus autores ocupam/assumem diante do campo literário, pelo menos pela temática que abordam com maior ou menor grau de explicitação, inserem-se na ou pelo menos dialogam com aquelas obras e autores em que Eduardo Duarte detectou um deliberado *pertencimento étnico* (Duarte, 2013).

É o que se pode verificar nos mais diversos títulos, que discutem desde questões relativas a traços fisionômicos e/ou fenotípicos do afrodescendente - como *Menina Bonita do Laço de Fita* (2000), de Ana Maria Machado; *O círculo* (1985), de Maria Lysia Corrêa de Araújo; ou *O herói de Damião (A descoberta da capoeira)* (2000), de Isa Lolito -, passando por discussões acerca da questão racial propriamente dita - com *Irmão Negro* (1995), de Walcyr Carrasco; *Felicidade não tem cor* (1997) e *Pretinha, eu?* (2008), de Júlio Emílio Braz; ou *O amigo do rei* (1999), de Ruth Rocha - até temas mais contundentes e polêmicos, como o da *negritude*, do racismo e do preconceito - por exemplo, em *A cor da ternura* (1989),

de Geni Guimarães; em *O sol da liberdade* (1985), de Giselda Laporta Nicoletis; ou em *Os bons e os justos (A fábula do amor bastardo)* (1983), de Lourenço Cazarré.

Obax: uma menina, uma pedra e um universo de imaginação

Uma menina, uma pequena pedra e um universo de imaginação: eis os componentes básicos presentes na ilustração da capa de uma obra que convida o leitor à imersão pelas trilhas da literatura infantil de temática africana: o premiado livro *Obax*, do escritor e ilustrador brasileiro André Neves, publicado no Brasil, em 2010, pela Brinque-Book e em Portugal, pela editora Paleta de Cores, em 2013.

O livro insere-se no rol de textos literários de expressão africana infantis que se destacam devido ao modo artístico como texto e sobretudo as imagens representam aspectos relacionados ao continente africano, bem como ao próprio universo infantil. Por esses fatores, *Obax* recebeu vários prêmios no Brasil e no exterior, dentre os quais, o Prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro, de melhor livro infantil em 2011; na Itália, o Prêmio Speciali, do Concurso Lucca Comics e Games e em Munique, Alemanha, faz parte do catálogo White Ravens, de 2010. Por outro lado, a obra também é representativa devido ao contexto em que é publicada e depois premiada: alguns anos após a publicação da lei federal 10.639/03, a qual visa garantir o ensino da história, da cultura e da literatura africanas, mas que tem a intenção de contribuir, na esfera da educação, para o combate ao problema do racismo no Brasil.

A premiação que coroa *Obax* deve-se a um duplo atributo artístico: o fato do autor da obra ser, além de escritor, ilustrador, algo que resulta em uma qualidade estética ímpar. Por isso, tanto este como vários outros livros seus obtêm na capa o selo de obra “Altamente recomendável” da FNLIJ - Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Com obras também no exterior, André Neves continua a publicar na esfera da literatura para crianças. Em princípio iniciou sua carreira apenas como ilustrador em Recife mas posteriormente, em São Paulo, tornou-se também escritor. Atualmente mora em Porto Alegre-RS e participa ativamente do mercado do livro e da promoção à leitura no Brasil e no exterior, com destaque a cursos de ilustração na Scuola Internazionale d’illustrazione Stepan Zavrel, na Itália.

Acreditamos que *Obax* pode contribuir de modo significativo para a reflexão do leitor ou discussão de aspectos das culturas brasileira e africana, para além de outros desígnios de que toda obra de arte pode dispor, como é o caso da literatura. Vejamos por quê. A história gira em torno de uma destemida menina chamada Obax, de sublime imaginação, cujo passatempo era contar histórias. Todos da

aldeia a reconheciam por isso. Certa vez, em uma dessas histórias, diz a todos que havia visto uma chuva de flores, mas não é levada a sério por seus ouvintes, já que naquele lugar desértico sequer chovia água. Entristecida, Obax decide não contar mais suas histórias. Mas ao tropeçar em uma pequena pedra em forma de elefante, resolve então fazer uma viagem à procura desse fenômeno, a fim de garantir que dizia a verdade. Para essa jornada, pede a ajuda de Nafisa, um elefante que havia se perdido dos demais e vivia sozinho na savana. A viagem transforma-se em uma volta ao mundo através de vários países. Durante esse percurso veem chuvas diversas: de água, de pedras, de estrelas, de folhas e flocos de algodão, exceto a de flores. Ao fim dessa jornada, encontram-se novamente na savana de onde partiram, onde todos, felizes com o seu retorno, ouvem suas aventuras mas não creem nelas. Para comprová-las, Obax os convida a ir ao encontro de sua testemunha, o elefante Nafisa. Entretanto, a menina depara-se apenas com a tal pedra em forma de elefante, e decepcionada, a enterra. No dia seguinte, porém, no mesmo local onde a pedra estava, surge uma grande árvore, o baobá, “grosso e forte como um elefante” (Neves, 2011, p. 28). E quando a menina se aproxima da árvore, os pássaros agitam-se e batem tão fortemente suas asas, de modo a provocar uma chuva de flores e encher de brilho os olhos da protagonista. A história termina com os personagens utilizando a grande árvore para descansar e sonhar com as histórias de Obax.

Antes de iniciar nossa leitura da obra, cumpre ressaltar a nota que o livro traz depois que termina a história: a contextualização das condições de produção da mesma (Neves, 2011, p. 34). A fim de que não se posicione o livro no panorama de histórias em que ilustração e narração são rotuladas em razão do modo estereotipado como representam o continente africano, sabiamente o autor explica em tal nota quais as regiões da África a história de Obax representa em específico: trata-se de aldeias isoladas pertencentes a alguns países da África ocidental, tais como: Nigéria, Costa do Marfim, Senegal, Mauritânia e Mali. Além disso, o autor explica que se baseou em diversas pesquisas sobre essas regiões para criar o nome das personagens principais, Obax e Nafisa, para caracterizar suas vestimentas e contextualizar a história, além de salientar que trata-se de uma criação ficcional sobre essa parte da África, ao invés dos frequentes recontos de mitos ou lendas publicados sobre o respectivo continente. Por outro lado, acreditamos que a obra suplanta a ideia de que faz referência a apenas contextos específicos, pois, em razão de seu caráter estético, posiciona-se entre textos de literatura infantil que “podem cruzar o limite entre os mundos verbal e pré-verbal” (Hunt, 2014, p. 64), de modo que possa ser lido e aplicado a vários contextos e lugares.

No que compete à linguagem escrita, o narrador começa e termina a narrativa sem mencionar o lugar onde se passa a história, e a inicia a partir da descrição do tempo, do espaço e das personagens secundárias: “QUANDO o sol acorda no céu das savanas, uma luz fina se espalha sobre a vegetação escura e rasteira. O dia aquece, enquanto os homens lavram a terra e as mulheres cuidam dos afazeres domésticos e das crianças. Ao anoitecer, tudo volta a se encher de vazio, e o silêncio negro se transforma num ótimo companheiro para compartilhar boas histórias” (Neves, 2011, p. 6).

Em tom poético, a partir de criativas metáforas, narra-se o dia a dia dos habitantes da savana, bem como sua organização social, conferindo à prática de contar histórias o poder central de agregar pessoas sob o manto escuro e silencioso da noite. Nessa página, a ilustração amplia tanto a noção de espaço, ao expandir o horizonte do leitor pelo amarelo das areias que se espraia por toda a página sob o ponto de vista vertical do espaço, bem como a ideia sobre a aridez da terra: apenas algumas plantas secas e pedras ilustradas pelas bordas das páginas, entremeadas por alguns utensílios e certos tipos de habitações, características que remetem o leitor a um contexto de alguma tribo. Texto e ilustração, portanto, possuem muitos elementos comuns, mas também diferentes, pois acentua-se na ilustração a noção de lugar deserto.

Assim que o leitor é situado no tempo e no espaço, ao virar a próxima página, depara-se, entretanto, com outra sem ilustração alguma, isto é, apenas o seguinte texto: “Ali morava a pequena Obax” (Neves, 2011, p. 8). Mas na página ao lado, a protagonista é ilustrada no topo de uma construção singular, acréscimo visual que vai além do texto verbal. Nesse caso, o estilo da ilustração remonta às obras do artista holandês Maurits Cornelis Escher: trata-se de uma torre composta por várias figuras geométricas, cuja imagem induz a ideia de uma princesa livre no cume de seu castelo, ao contrário da famigerada menina de cabelos compridos presa no topo do castelo, a Rapunzel, o clássico conto de fadas de Charles Perrault. Assim, nessa ilustração de *Obax*, as escadas de livre acesso, componente importante nas obras de Escher, confirmam a noção de liberdade da protagonista, assim como o do leitor, os caminhos para o infinito da possibilidade imaginativa.

Na opinião de Cagneti e Silva (2013, p. 42), ao se pensar no uso didático dessa obra na escola, o fato de suas ilustrações fundir tendências artísticas cria possibilidade ao professor de “uma discussão em torno da hibridização nesse tipo de criação”, isto é, instiga o leitor a decifrar sua gramática visual e assim percorrer outras trilhas de leituras da obra.

Um aspecto importante do contexto africano presente na mesma ilustração da página 9 diz respeito ao modo como a personagem é representada no texto

visual: o cabelo em forma de birotas, a pele negra e a roupa colorida, acrescida de um efeito de estilo alinhado com o contexto da história: a cabeça maior, em forma de caricatura, cuja ênfase recai sobre a inteligência da personagem, a criativa heroína contadora de histórias. Outro detalhe também singulariza todos os outros personagens humanos da história: no lugar do nariz, possuem um objeto de madeira, espécie de adorno que trazem ao corpo que tanto pode remeter a tribos africanas ou ser mais uma componente ficcional na ilustração a provocar a imaginação do leitor.

Aliás, a respeito do sonho, destaca-se na obra o modo como a heroína procura resolver seu problema inicial: ver a chuva de flores. Dado o seu potencial imaginativo, para atingir seu propósito, a metáfora da pedra/obstáculo, “uma pedra no meio do caminho”, associa-se à aparição de Nafisa. Assim, figurativamente, o amigo elefante representa a possibilidade de transportá-la por inimagináveis experiências em busca da chuva de flores, de tal modo que, à maneira dos contos de fadas, Nafisa funciona como entidade mágica que permite o herói atingir seus objetivos (Coelho, 2000), pois, conforme o *Dicionário de símbolos*, de Chavelier & Gheerbrant, em África o elefante detém os atributos perceptíveis na pequena Obax, “a força, a prosperidade [...] e a sabedoria” (1982, p. 279).

Além disso, à luz da metáfora do sonho e do poder, a imagem do elefante vai adquirindo uma dimensão maior à medida que aparece na sequência das páginas (pp. 19-23), ampliando a dimensão do poder adquirido pela menina, a dimensão de seu sonho. Além disso, nessas mesmas páginas, os dois personagens podem ser vistos por diferentes prismas: primeiro, por meio de um ângulo mais distante, onde um está de frente ao outro, unidos pelo toque da menina na tromba do elefante, ou seja, a afirmação da amizade cúmplice. Já na imagem seguinte (pp. 20-21), o ângulo é de cima para baixo, com destaque ao contraste entre os tamanhos das personagens: a robustez do elefante “tatuado” de elementos florais em contraposição à pequenez da menina a lembrar um inseto, isto é, uma joaninha. Por fim (pp. 22-32), vê-se os dois personagens pela lateral, isto é, somente um recorte do elefante, obtido por uma narrativa visual que emprega o recurso de zoom, como um narrador câmera. Nessa ilustração, o elefante parece ser um animal ainda maior, mas seu tamanho contrasta com a expressividade terna de seu olhar. Já a menina, muito pequenina em cima da tromba, conota interesse e objetividade pela posição na qual se encontra, com o corpo empenado à frente, de modo a acentuar a indiferença de seu tamanho mediante a dimensão de seu desejo ou de seu poder.

É em cima de Nafisa que Obax realiza a sua jornada, cuja sucessão de imagens remete alegoricamente à ideia de empoderamento: ela é a heroína detentora do saber e do poder, pois sabe como fazer, e Nafisa possibilita-lhe o poder de fazer,

atributos importantes para sedimentar a ideia da construção da autonomia da própria criança. Ressalte-se que na ilustração na qual tem-se a perspectiva de cima para baixo (pp. 22-23), o contraste de tamanho entre e os dois, a menina e do elefante, potencializa a ideia de empoderamento da heroína, remete à dimensão do poder: o protagonismo positivo da criança negra, imagem ainda muito ausente em histórias infantis da literatura brasileira, sobretudo no contexto escolar, em um país onde os dados do último censo realizado em 2010, revelou que mais de 50% da população autodeclara-se negra ou parda.

Após a viagem de Obax e Nafisa, embora não consigam ver a chuva de flores, a importância desse deslocamento recai sobre a saída do contexto, o percurso, a travessia, a necessidade do amadurecimento. Nesse sentido, a viagem funciona como a alegoria do enfrentamento do mundo: as novas descobertas, as novas experiências, aspectos cruciais para maximizar a visão de mundo do herói, bem como conferir-lhe experiências essenciais ao seu processo amadurecimento. Note-se que no livro a viagem e as diferentes chuvas não são ilustradas, de maneira que compete ao leitor imaginar os caminhos pelos quais Obax e Nafisa transitaram (pp. 19-23).

Ao final do livro, constata-se novamente o destaque à imaginação de Obax. Apesar do elefante voltar à forma de pedra, em seguida ele se transforma em uma árvore, um “imenso baobá”, na versão brasileira, ou “embondeiro” para o português de europeu. Dessa vez, no cotejo entre o verbal e o visual, as palavras transformam-se em uma ilustração operada pela metonímia, já que o leitor vê no desenho da página 29 apenas o grosso tronco da árvore, situado para além do teto das casas, e o início de alguns galhos.

Verifica-se ainda que a metamorfose pedra-elefante-árvore é assinalada na ilustração a partir da repetição da mesma estampa desenhada em tons pastéis claros presentes nas três figuras (pedra, elefante e árvore), indício que possibilita o leitor associá-los e perceber suas mutações. Toda essa trajetória culmina no surgimento da árvore, a grande portadora dos sonhos que reforça o poder da vida, a constante evolução, bem como a própria ideia fertilidade que os pássaros ajudam a construir no texto e na imagem, gerando a tão sonhada chuva de flores.

Aliás, o baobá, árvore perigosa aos olhos d’*O Pequeno príncipe*, de Exupéry, em Senegal é um dos emblemas presentes na bandeira do país, além de ser portadora de inúmeras histórias, lendas e mitos devido ao exótico formato e sua longevidade, já que pode chegar a seis mil anos de vida. Segundo o pesquisador do folclore brasileiro, Câmara Cascudo, as poucas espécies dessa árvore presentes no Brasil foram trazidas por sacerdotes africanos para o culto de suas religiões. Essa informação, associada à natureza mítica da árvore, enriquece ainda mais sua presença na obra, de forma a marcar a história com mais um elemento que

une e relembra a relação África-Brasil, para além de tantas outras conexões que compõem o legado construído pelos africanos na formação da história, da cultura, da língua, do comportamento, da culinária, isto é, de inúmeros aspectos que moldaram e constituem hoje o Brasil.

Por fim, note-se também que na última ilustração as flores estão estilizadas em forma de pequenos círculos ou mandalas, isto é, novamente o recurso à geometrização das formas, ainda à moda de Escher, uma bela imagem que preenche as páginas 30 e 31 com inúmeras flores portadoras da infinita possibilidade da concretização dos sonhos, pois a heroína condensa essa possibilidade tanto em seu percurso na história, como também em seu próprio nome, Obax, palavra provavelmente criada pelo autor a partir do substantivo “ubax”, da língua somali, que significa “flor” em português.

Considerações finais

Considerada até pouco tempo um gênero literário secundário, a literatura infanto-juvenil passou a ter uma importância incomensurável na atualidade, atuando ainda na construção da própria cidadania da criança, de modo a facilitar o diálogo e a formação de uma consciência crítica no leitor-mirim. Desse modo, tanto o educador quanto os pais têm oportunidade de trabalhar conflitos a partir de histórias que estimulem o imaginário infantil, mas também que levem em conta aspectos diversos da sociedade contemporânea, como é o caso das relações étnico-raciais e os conflitos que delas resultam.

Semelhante constatação pressupõe, contudo, uma consideração mais ampla e, também, mais crítica da questão: Rosane Cardoso, por exemplo, lembra que mesmo a produção infanto-juvenil brasileira contemporânea não é pródiga em trazer personagens com quem a criança afrodescendente possa se identificar, embora algumas exceções já comecem a surgir no cenário atual. E completa: “a presença de personagens negras na literatura é fundamental para todos os leitores. Se, por um lado, para a criança negra, essa mudança pode contribuir para a autoestima e o seu reconhecimento no mundo, para a branca pode ser o espaço de reconhecimento da diversidade étnica” (Cardoso, 2011, p. 131).

A questão da identificação do leitor com personagens da literatura infanto-juvenil – bem como a consideração da leitura como forma de superação de preconceitos – também é ressaltada por Ruth Barreiros, que considera que “a identificação com narrativas próximas da sua realidade e com personagens que vivem problemas e situações semelhantes as suas leva o leitor a reelaborar e se conscientizar sobre o seu papel social e contribui para a afirmação de uma identidade étnica” (Barreiros, 2009, p. 4).

Na esfera da legitimidade da lei 10.639/03, no contexto escolar brasileiro, acreditamos no potencial de *Obax*, no sentido de enriquecer o rol de leituras e discussões sobre a temática africana dentro e fora da sala de aula, e poder conferir visibilidade e protagonismo positivo à criança negra, aspectos cruciais para construção da identidade, bem como para o combate ao racismo no Brasil, além de inúmeros outros aspectos de que toda obra de arte pode dispor. Cumpre aos intermediários da leitura, pais, professores e contadores de histórias, oportunizar leituras da obra construídas a partir de uma preparação calcada em pesquisas e leitura rigorosa dos textos verbais e visuais, para que *Obax*, a flor africana, possa enfim germinar e adquirir a espessura e a dimensão de um grande baobá, sobretudo em solos geradores de racismo.

Referências bibliográficas

- Barreiros, R. C. (2009). A literatura infantil Afro-Brasileira e a Formação Leitora no Ensino Fundamental. *Anais do 17.º Congresso de Leitura do Brasil – COLE* (pp. 1-9), Campinas: Unicamp. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem15/COLE_3659.pdf>.
- Cagneti, S.de S.; Silva, C. F. da. (2013). *Literatura infantil juvenil: diálogos Brasil-África*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Cardoso, R. (2011). A criança que se lê, o mundo que se percebe, o sonho que se constrói: possibilidades da inclusão étnico-racial. In A. Oliveira et al. (Eds.), *Deslocamentos críticos* (pp. 129-142). São Paulo: Itaú Cultural/Babel.
- Chavelier, J. & Gheerbrant, A. (1982). *Dicionário de Símbolos*. Lisboa: Teorema.
- Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna.
- Debus, E. S. D. (2007). A Literatura Infantil Contemporânea e a Temática Étnico-Racial: Mapeando a Produção. In *Anais do 16.º Congresso de Leitura do Brasil – COLE* (pp. 1-10), Campinas, Unicamp. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss12_06.pdf
- Debus, E. S. D. & Vasques, M. C. (2009). A linguagem literária e a pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola. *Conjectura*, 14(2), 133-144.
- Duarte, E. de A. (2013). Na cartografia do romance afro-brasileiro, *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves. In J. Almeida; A. Miglievich-Ribeiro; H. T. Gomes (Orgs.), *Crítica Pós-Colonial. Panorama de Leituras Contemporâneas* (pp. 208-227). Rio de Janeiro: 7Letras.

- França, L. F. de. (2008). Desconstrução dos estereótipos negativo do negro em *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, e em *O menino marron*, de Ziraldo. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, 31, 111-127. Disponível em: (<http://seer.bce.unb.br/index.php/estudos/article/view/2022/1595>).
- Hunt, P. (2014) A crítica e o livro ilustrado. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, (Kindle).
- Knop, R. M. (2010). *Antes, era uma vez, hoje, essa é a sua vez: uma abordagem comparativa da representação social do negro na literatura para crianças* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Lima, H. P. (2005). Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In K. Munanga(Org.), *Superando o racismo na escola* (pp. 101-115). Brasília: Ministério da Educação/SECAD.
- Neves, A. (2011). *Obax*. Ilustrações de André Neves. São Paulo: Brinque-Book.
- Neves, A. (2013). *Obax*. Ilustrações de André Neves. Braga, Portugal: Paleta de Cores.
- Rosemberg, F. (1985). *Literatura Infantil e Ideologia*. São Paulo: Global.
- Silva, L. M. J. e (S.d.). O imaginário da inclusão na Literatura Infanto-Juvenil. *Construir Notícias*, Recife. Disponível em: <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1044>.

Uma língua e uma literatura brasileiras: a obra de Milton Hatoum

ANA BEATRIZ DEMARCHI BAREL
Universidade Estadual de Goiás UEG

Na minha infância, a convivência com o Outro exterior aconteceu na própria casa paterna. Filho de um imigrante oriental com uma brasileira de origem também oriental, eu pude descobrir, quando criança, os outros em mim mesmo. Ou, como afirma Todorov: “Uma pessoa pode dar-se conta de que não é uma substância homogênea e radicalmente estrangeira a tudo que não é ela própria”¹.

A escritura desse texto tem como motivação principal analisar e discutir a estrutura de três obras do escritor amazonense Milton Hatoum, e a natureza dessa estrutura, a partir da utilização de alguns componentes recorrentes em seus escritos, tais como as rerefências à cultura amazônica, à memória familiar, à História do país, às histórias individual e coletiva, ao autobiográfico, à formação multicultural de Manaus e do Brasil.

Para tanto, escolhemos, dentre suas seis obras em prosa, *Relato de um Certo Oriente* (1989), *Dois Irmãos* (2000), *Cinzas do Norte* (2005), *Órfãos do Eldorado* (2008), *A Cidade Ilhada* (2009) e *Um Solitário à Espreita* (2013), três em que esses elementos de construção narrativa estão presentes. A razão deste recorte é que, a despeito do recurso a esses temas, estes aparecem nas obras, porém de forma distinta, revelando mudanças na fatura do texto, dentre as quais, e no que interessa mais de perto nesse nosso trabalho, no tratamento dos elementos

¹ Hatoum, Milton. Escrever à Margem da História. Texto da participação do autor em 4 de novembro de 1993 no seminário de escritores brasileiros e alemães, realizado no Instituto Goethe, São Paulo. Também disponível no endereço eletrônico <http://www.hottopos.com/index.html>.

que traduzem a formação híbrida da cultura amazonense na trama e, por consequência, de uma língua e de uma Literatura brasileiras.

Desta forma, elegemos *Relato de um Certo Oriente* (1989), seu romance de estreia, *Dois Irmãos* (2000) e *Um Solitário à Espreita* (2013), – este último, um livro de crônicas –, levando em conta a interrelação entre memória da imigração, a formação familiar do autor, a História brasileira e as experiências vividas pelo escritor em seus deslocamentos pelo território nacional, e a forma como esses dados tomam corpo no texto literário, revelando uma obra profundamente marcada pelos diversos matrizes culturais do Norte do país.

A escolha dessas três obras de Milton Hatoum não é fortuita, movida apenas pelo deleite estético proporcionado durante a leitura. Hatoum, considerado hoje um dos maiores escritores brasileiros, foi premiado, em 1990, em 2001 e em 2006, com nada menos que três Prêmios Jabuti, o mais prestigioso reconhecimento da crítica literária brasileira para um escritor.

Hatoum nasceu em Manaus, em 1952, numa família de imigrantes libaneses e, em todos os seus escritos, sempre conjugou, com maior ou menor intensidade, temas como a memória e seus desdobramentos – individual, familiar, coletiva, nacional –, a História do país, o autobiográfico e reflexões sobre a política, tecendo, assim, um texto de forte essência lírica mas onde o evento épico também encontra seu lugar.

Nesse arcabouço pessoal, nessa arca de lembranças que moldaram o indivíduo, o escritor e o ser histórico, sobressai a cidade, Manaus, esse útero do qual Milton Hatoum jamais se desprende de fato. Confessa o autor, “Para onde vou, Manaus me persegue”, ou seja, esse duplo, essa sombra humana em forma geográfica e fluida, imprime à produção literária hatouminana um epicentro, um nó, um eixo, sempre a seduzir e a inspirar o escritor e seus personagens.

Assim é em *Relato de um Certo Oriente*, livro fundador do qual todos derivam e que fecunda o leito do qual emergirão todas as posteriores narrativas, *Dois Irmãos* e as crônicas, estas, textos curtos e enxutos, que formam o *Um Solitário à Espreita*.

Nesse sentido, *Relato de Um Certo Oriente* parte de um olhar que perscruta o interno, o de dentro, as vísceras da família para revelar ao leitor o personagem histórico Milton Hatoum, esse projeto só podendo tomar forma na realidade sensível devido a sua habilidade romanesca que dissolve, nas entrelinhas, autobiográfico, memória e ficção. Nos personagens da trama é tarefa árdua e, talvez inócua, tentar separar autobiográfico e ficcional, o amálgama preparado com maestria pelo autor impedindo a identificação das costuras do texto, a localização do ponto no qual as partes se unem, onde um começa e o outro acaba.

Nesse relato se recupera, pelo uso de inúmeras palavras de origem tupi e árabe, a vida em família, a organização do clã, o poder da matriarca e as dinâmicas familiares, os ajustes de contas que se fazem e os que nunca ocorrem e apenas se

sonham. Elabora-se, dessa forma, um universo afetivo recuperado pela memória que, ao mesmo tempo que o constroi, é construída por uma linguagem e por uma realidade específicas da Manaus do autor. Palavras, expressões, hábitos são, portanto, aqui privilegiados para representar sua identidade muito particular:

Com um gesto, [a empregada] pediu para eu entrar. Já havia arrumado um quarto para mim e preparado o café da manhã. A atmosfera da casa estava impregnada de um aroma forte que logo me fez reconhecer a cor, a consistência, a forma e o sabor das frutas que arrancávamos das árvores que circundavam o pátio da outra casa. Antes de entrar na copa, decidi dar uma olhada nos aposentos do andar térreo. Duas salas contíguas se isolavam do resto da casa. Além de sombrias, estavam entulhadas de móveis e poltronas, decoradas com tapetes de Kashmer e de Isfahan, elefantes indianos que emitiam o brilho da porcelana polida, e baús orientais com relevos de dragão nas cinco faces. A única parede onde não havia reproduções de ideogramas chineses e pagodes aquarelados estava coberta por um espelho que reproduzia todos os objetos criando uma perspectiva caótica de volumes espanados e lustrados todos os dias, como se aquele ambiente desconhecesse a permanência ou até mesmo a passagem de alguém. A fachada de janelões de vidro estava vetada por cortinas de veludo vermelho; apenas um feixe de luz brotava de um pequeno retângulo de vidro mal vedado, que permitia a incidência da claridade. Naquele canto da parede, um pedaço de papel me chamou a atenção. Parecia um rabisco de uma criança fixado na parede, a pouco mais de um metro do chão; de longe, o quadrado colorido perdia-se entre vasos de cristal da Bohemia e consolos recapeados de ônix. Ao observá-lo de perto, notei que as duas manchas de cores eram formadas por mil estrias, como minúsculos afluentes de duas faixas de água de distintos matizes; uma figura franzina, composta de poucos traços, remava numa canoa que bem podia estar dentro ou fora d'água. Incerto também parecia o seu rumo, porque nada no desenho dava sentido ao movimento da canoa. E o continente ou o horizonte pareciam estar fora do quadrado do papel. (Hatoum, 1989, p. 10)

Ou, ainda, nos trechos que resumem a natureza de Manaus:

Não desejava desembarcar aqui [em Manaus] à luz do dia, queria evitar as surpresas que a claridade impõe, e regressar às cegas, como alguns pássaros que se refugiam na copa escura de uma árvore solitária, ou um corpo que foge de uma esfera de fogo, para ingressar no mar tempestuoso da memória. Lá do alto, o viajante noturno tem a sensação de que um rio de histórias flui na cidade invisível. Tu sobrevoas a selva escura durante horas, e nenhum cisco luminoso desponta quando o olhar procura lá embaixo um sinal de vida. (Hatoum, 1989, pp. 163-4)

E também na passagem seguinte, em que o personagem estampa a paisagem aquática de Manaus:

Após ter cruzado o bairro, seguindo uma trajetória tortuosa, decidi retornar ao centro da cidade por outro caminho: queria atravessar o igarapé dentro de uma canoa, ver de longe Manaus emergir do Negro, lentamente a cidade desprender-se do sol, dilatar-se a cada remada, revelando os primeiros contornos de uma massa de pedra ainda flácida, embaçada. Essa passagem de uma paisagem difusa a um horizonte ondulante de ardósia, interrompido por esparsas torres de vidro, pareceu-me tão lenta quanto a travessia, como se eu tivesse ficado muito tempo na canoa. (Hatoum, 1989, pp. 183-4)

Essa é a base, a matéria seminal, o terreno fértil com todos os seus componentes e que dará origem aos demais textos de Hatoum, nesse momento ainda em estado de latência. Como uma grande planta, uma árvore frondosa, generosa e fértil, *Relato de um Certo Oriente* semeia tramas futuras na imaginação ficcional de Hatoum e, simultaneamente, é fruto desse mesmo espírito criador de narrativas que habita o escritor. É a essa matriz que se reportam todos os livros posteriores, que retomam essa história pintada como numa miniatura persa, cheia de detalhes, miniquadros paralelos e em intensa conexão pictórica e temática. Porém, acompanhando a produção do autor amazonense, constata-se uma paulatina transformação da expressão dessas questões norteadoras do texto. Memória, História, política, matéria autobiográfica, identidade multicultural e linguística, vão, com o passar do tempo, sendo dispostas nas obras de Milton Hatoum, de forma distinta, formando um objeto composto, como um mosaico, um zellig ou um encaixe de pequenas matriochkas, encaixadas umas nas outras, ou superpostas, ou imbricadas.

Essa maneira de dispor as temáticas nos três livros escolhidos aqui, diverge, definindo, evidentemente, o contorno do texto e, ao mesmo tempo, o objetivo da obra. Se em *Relato de um Certo Oriente* o coletivo é secundário em relação ao mote memorial, à evocação do mito fundador familiar e à saga do clã, em *Dois Irmãos* esse tecido político aflora com vigor. Aliado a ele ou a ele se acoplando, o autobiográfico assoma, injetando na estrutura do romance um substrato de fundo épico apenas esmaecido em *Relato de um Certo Oriente*, esfumado pela intensidade da matéria lírica recuperada no resgate da lembrança. O autobiográfico ainda porta em seu bojo a pulsão do lirismo, do vivido, do passado e do sentimento, da impressão, do subjetivo:

Imaginei-as sentadas no tapete cujo desenho lembra o da Porta do Sepulcro, com suas rosáceas e hélices, com seus círculos, quadrados e triângulos, e um delicado motivo floral, geométrico, dentro de um hexágono inscrito num círculo. Elas [Emilie e Hindíé] não sabiam (talvez só meu pai soubesse) que naquele tapete onde catavam fragmentos de gesso e estilhaços de madeira para reconstruir as estátuas dos santos, a geometria dos desenhos simbolizava a criação, o sol e a lua, a

progressão cósmica no tempo e no espaço, o ciclo das revoluções do tempo terrestre, e a eternidade. E que bem no centro do tapete, num meio círculo desbotado pelo contato assíduo de um corpo agachado para orar, havia uma caixa ou um cofre que encerra o Livro da Revelação, representado por um pequeno quadrado amarelo. (Hatoum, 1989, p. 44)

O autobiográfico, em *Dois Irmãos*, se enovela aos alicerces do texto na existência de um filho que desce para o Sul, vive em São Paulo e é arquiteto, dados todos da vida do autor e de sua passagem pela capital do Estado de São Paulo, onde morou, estudou, foi jornalista e se engajou na vida política, através da atividade estudantil. Nessa identidade migrante de Milton, sempre perseguido, fascinado, submetido por Manaus, seu país natal, a cidade aquática, fluida, movediça, nas idas e vindas, nas visitas à mãe, no ler os contrastes entre Norte e Sul do país e no emaranhado de tantos fios que o ligam às duas cidades, surgem os elementos que o formaram. Essa recuperação do autobiográfico traz em seu bojo inúmeros símbolos e sinais de uma identidade compósita, híbrida e complexa.

O pai conversava em português com os clientes do restaurante: mascates, comandantes de embarcação, regatões, trabalhadores do Manaus Harbour? Desde a inauguração, o Biblos foi um ponto de encontro de imigrantes libaneses, sírios e judeus marroquinos que moravam na praça Nossa Senhora dos Remédios e nos quarteirões que a rodeavam. Falavam português misturado com árabe, francês e espanhol, e dessa algaravia surgiam histórias que se cruzavam, vidas em trânsito, um vaivém de vozes que contavam um pouco de tudo: um naufrágio, a febre negra num povoado do rio Purus, uma trapaça, um incesto, lembranças remotas e o mais recente: uma dor ainda viva, uma paixão ainda acesa, a perda coberta de luto, a esperança de que os caloteiros saldasse as dívidas. (Hatoum, 1989, p. 36)

Ou ainda na bela descrição da realidade dos imigrantes libaneses em Manaus, em que constatamos as matrizes culturais que se imbricam, formando o universo da diversidade cultural e linguística brasileira do Norte do país:

Aos domingos, quando Zana me pedia para comprar miúdos de boi no porto da Catraia, eu folgava um pouco, passeava ao léu pela cidade, atravessava as pontes metálicas, perambulava nas áreas margeadas por igarapés, os bairros que se expandiam àquela época, cercando o centro de Manaus. Via um outro mundo naqueles recantos, a cidade que não vemos, ou não queremos ver. Um mundo escondido, ocultado, cheio de seres que improvisavam tudo para sobreviver, alguns vegetando, feito a cachorrada esquelética que rondava os pilares das palafitas. Via mulheres cujos rostos e gestos lembravam os de minha mãe, via crianças que um dia seriam levadas para o orfanato que Domingas odiava. Depois caminhava pelas praças do centro, ia passear pelos becos e ruelas do bairro da Aparecida e apreciar a travessia das canoas no porto da Catraia. O porto já estava animado àquela

hora da manhã. Vendia-se tudo na beira do igarapé de São Raimundo: frutas, peixes, maxixe, quiabo, brinquedos de latão. Mas a visão das dezenas de catraias alinhadas impressionava mais. No meio da travessia já se sentia o cheiro de miúdos e vísceras de boi. Cheiro de entranhas. Os catraieiros remavam lentamente, as canoas emparelhadas pareciam um réptil imenso que se aproximava da margem. Quando atracavam, os bucheiros descarregavam caixas e tabuleiros cheios de vísceras. Comprava os miúdos para Zana, e o cheiro forte, os milhares de moscas, tudo aquilo me enfasiava e eu me afastava da margem e caminhava até a ilha de São Vicente. Mirava o rio. A imensidão escura e levemente ondulada me aliviava, me devolvia por um momento a liberdade tolhida. Eu respirava só de olhar para o rio. E era muito, era quase tudo nas tardes de folga. (Hatoum, 1989, pp. 59-60)

Em *Dois Irmãos*, há várias referências ao Golpe de 64. Uma delas é justamente no capítulo 7, quando Yaqub, que estava em São Paulo, estudava na USP e se formaria engenheiro pela Politécnica, volta, pela segunda vez a Manaus. Nesse capítulo, o narrador evoca a morte do professor de francês, Antenor Laval, ocorrida na primeira semana de janeiro de 64, pouco antes do Golpe, de 31 de março do mesmo ano:

Um professor tinha sido assassinado, o Antenor Laval...Ele ficou pensativo, balançando a cabeça. Olhou para mim: 'Eu também tenho um amigo...foi meu professor em São Paulo...' Parou de falar, me olhou como se eu não fosse entender o que ele ia dizer. Na época em que havia estudado no colégio dos padres Yaqub talvez tivesse conhecido Laval...Ele sabia que Manaus se tornara uma cidade ocupada. As escolas e os cinemas tinham sido fechados, lanchas da Marinha patrulhavam a baía do Negro, e as estações de rádio transmitiam comunicados do Comando Militar da Amazônia. Rânia teve que fechar a loja porque a greve dos portuários terminara num confronto com a polícia do Exército. Halim me aconselhou a não mencionar o nome de Laval fora de casa. Outros nomes foram emudecidos. A tarja preta que cobria uma parte da fachada do liceu fora arrancada e as portas do prédio permaneceram trancadas por várias semanas. (Hatoum, 1989, p. 198)

A morte de Laval é o marco, no interior da narrativa, dos episódios que se seguem e revelam a instauração do regime militar na cidade de Manaus. Estamos diante de um momento da elaboração do romance que condensa ficção e fato histórico, matéria épica, o acontecimento político da História do Brasil, o Golpe que iniciaria o período da ditadura. Nesse ponto do livro, Milton Hatoum aproxima o relato da política, partindo de um evento profundamente lírico e inserido na vivência individual do personagem Yaqub. Usa como estopim para a evocação do político um acontecimento ancorado na memória do indivíduo Yaqub e que, não percamos de vista, remete ao autobiográfico hatouminano, uma

vez que o autor teve uma formação em francês, na infância e na adolescência, e foi professor de Literatura francesa na Universidade de Manaus.

Todos esses dados da História do país e do coletivo estão presentes tanto em *Relato de um Certo Oriente*, apenas diluído, nalgumas gotas, como em *Dois Irmãos*, de uma forma já muito integrada ao texto, e em *Um Solitário à Espreita*, verificando-se, paulatinamente, numa linha cronológica, a intensificação do processo de evocação e inserção no material mnemônico desses fatos que dão substância e nutrem o fundo épico do texto hatoumiano. Percebe-se, na gênese da Literatura hatouminana, uma amplificação da concepção de identidade, um processo de alargamento do entendimento da formação identitária dos personagens, partindo do núcleo familiar multicultural, porém, essencialmente líbano-manauara ou árabe-amazonense para um território heterogêneo e menos marcado pelas origens migrantes e nortistas e, sim, brasileiro, com tendência a um apagamento de marcas que permitam identificá-las. Isso parece se equilibrar com o fato muito perceptível de uma intensificação do político, entendido como um dilema de dimensões nacionais e, assim, cuja identidade é a soma de todas as microidentidades brasileiras.

Uma das marcas dessa intensificação, dessa inclinação em direção ao fundo épico são as dedicatórias e as epígrafes, indicadas nas duas primeiras obras que privilegiamos, e a ausência de ambas na última delas, indo do mais pessoal, do mais íntimo, para o menos individual ou para seu apagamento. Ou seja, o autor não dedica o livro de crônicas a ninguém em particular. No entanto, marcando um movimento, a princípio, paradoxal, quase todas as crônicas são dedicadas a alguém. O que faz do livro um conjunto de textos dedicados a um alguém plural, vários, coletivo. Colocada dessa forma, essa postura também atenua a carga de individualidade, a pessoalidade dos homenageados, tendo em vista a quantidade bastante grande deles no correr da leitura. Evocar um amigo, dedicando-lhe uma crônica, confere-lhe prestígio mas, que é imediatamente neutralizado, ao se ver parte de um conjunto de muitos outros seres merecedores de tal homenagem e, portanto, no mesmo pé de igualdade no quesito “preferência”. Muitos homenageados juntos formam um grande homenageado, anônimo, o que desloca a premiação do particular para o geral, para um coletivo de amigos.

Coletivo de amigos que, agora, focalizando o interno dos textos, as crônicas, também surgem e são, a seu turno, brindados, ao serem, vários, protagonistas de muitas das histórias contadas. As histórias contadas nas crônicas de *Um Solitário à Espreita* remetem incessantemente ao período da ditadura militar, retomam as experiências do escritor em suas andanças pelo Brasil. Do arquiteto que se choca com a aspereza de uma São Paulo onde, de modo bastante distinto de Manaus, a água vive, mas numa outra relação com sua própria identidade de megalópole

e com seus habitantes; do estudante da UnB, numa Brasília que, ainda que mais próxima da sua Manaus nortista, dela se aparta inexoravelmente em sua aridez e em sua armadura de concreto e em sua fluidez aquática inexistente.

Em *Relato de um Certo Oriente*, a dedicatória, anteposta à epígrafe, remete ao núcleo familiar do autor, recupera os nomes de familiares, Sada e Fadel, e dos pais. A ela, se seguem os versos de W.H. Auden,

Shall memory restore
The steps and the shore,
The face and the meeting place (Hatoum, 1989, p. 3)

Versos que remetem à ideia de trabalho da memória afetiva, da recuperação, da restauração, da ressurreição de rostos, passos, sons, presenças. Estamos no lírico lírico, no lírico profundo e intenso do eu e do clã, do primordial e da origem. Em *Dois Irmãos*, permanece um fundo lírico mas que se depura, num certo sentido, definindo a maturação do eu-criança e infantil, ao abrir o romance com a dedicatória a Ruth, esposa de Milton Hatoum. Aqui, passamos de um eu ainda ligado ao cordão umbilical e ao ninho familiar para um eu adulto e sua afetividade madura. Segue-se a ela uma epígrafe que reverencia um dos maiores poetas do século XX brasileiro, Carlos Drummond de Andrade nos versos do poema, “Liquidação”:

A casa foi vendida com todas as lembranças
todos os móveis todos os pesadelos
todos os pecados cometidos ou em via de cometer
a casa foi vendida com seu bater de portas
seu vento encanado sua vista do mundo
seus imponderáveis
por vinte, vinte contos. (Drummond, *apud* Hatoum, 2000, p. 5)

Os versos trazem aos nossos olhos e ao tempo presente a lembrança despertada pelo ato da venda de uma casa. Mais que de uma casa, de um lar, uma casa vista com os olhos do afeto. Porém, aqui, o autor já realizou, com relação ao romance anterior, um afastamento do eu mais individualizado. Aqui, o eu que rememora a casa se posta num presente que vê o objeto ao longe, preso ao passado e a sua carga de sentimentos. Resolvidos ou não, a casa se prende a um lirismo já marcado pela consciência, pelo sentido da realidade, da concretude e da clivagem entre afeto e razão, entre o valor do imóvel, vinte contos, e o valor, jamais mensurável do aí vivido, no interior, não deste imóvel, deste bem imóvel e, sim, do lar.

Em *Um Solitário à Espreita*, Milton Hatoum potencializa esse afastamento da matéria lírica, ao abolir dedicatória e epígrafe. Entretanto, essa atitude ou

esse recurso literário aproxima – texto, autor, leitor, personagens – do coletivo, do grupo, da individualidade coletiva, da nação. Ainda que haja crônicas que remetem ao mundo da identidade migrante, como é o caso de “Papai Noel do Norte”, “Um *Perroquet Amazone*”, “Meu Gato e os Búlgaros” e várias outras, além da belíssima “Um Inseto Sentimental”, que abre a coletânea e rende homenagem, num lírico lírico profundo a memória da mãe:

Acendo a lâmpada, me aproximo da caixa e vejo meu ex-inimigo no centro de uma foto antiga. Quietão, ferrão e asas recolhido, repousa no rosto de uma mulher ainda jovem, que sorri para a lente do fotógrafo. Pego com cuidado a foto, saio do quarto e, com um sopro, o inseto some na tarde morna.

Minha mãe me abraça numa manhã de 1960: nós dois aninhados no banco da Praça da Matriz, aonde me levava para ver o aviário e conversar com os pássaros. Lembro-me de que ela morreu há quatro anos, e devo essa lembrança ao inseto estranho e sentimental, que me roubou a ideia de uma crônica, mas me deu outra. Agora, quando já escurece, é pegar a caneta e escrever e escrever a primeira frase, quase sempre a mais difícil... (Hatoum, 2013, p. 12)

Acompanhando essa inclinação em direção ao épico, as crônicas destacam os eventos das décadas de 60 e 70 no país. A maior parte das crônicas, publicadas originalmente numa coluna do jornal paulistano, *O Estado de São Paulo*, abordam o período da ditadura militar no Brasil ou o de outros países da América do Sul que viveram sob regime militar, como a Argentina ou o Chile; as sequelas deste momento histórico e a herança que legou a seus sucessores políticos e a seus cidadãos; episódios vividos pelo próprio escritor em seu engajamento político ou em Brasília ou em São Paulo; o tema político num sentido amplo do termo, as consequências de anos de repressão, populismo, autoritarismo, violência.

Levando em conta a tematização da ditadura de 64 e do político num sentido amplo, dois fatos são merecedores de observação no projeto de publicação de *Um Solitário à Espreita*. O primeiro é que as crônicas foram publicadas n’*O Estado de São Paulo* num espaço de tempo anterior, concomitante e posterior aos dois romances que analisamos em nosso artigo. Assim, o fato de reuni-las em livro aponta para uma escolha do lírico e uma secundarização do político na fatura dos romances, mas o seu contrário, na das crônicas. O segundo é que, reuni-las em livro gera um conjunto heterogêneo no que diz respeito ao memorial e ao autobiográfico, produzindo um texto que, como dissemos, oscila entre vários subgêneros, ficando entre o memorial, o ficcional e o autobiográfico. No entanto, independente de que tipo de texto tenhamos em mãos, o engajamento e os momentos de repressão têm em todos seu lugar, progressivamente mais explícito.

Em várias crônicas o autor se reporta a esse passado recente da História do Brasil. Em algumas, o enredo tematiza a época e seus dilemas, sendo construída por personagens fictícios; noutras, porém, os personagens são reais e dão a base para a história que se conta, muitas vezes, também, sendo homenageados nas dedicatórias. Desse modo, os textos hatoumianos se revelam híbridos, nem ficção, nem documentário, nem jornalismo ou um gênero entre os três.

Sua obra é nossa maior herança e nosso melhor legado para compreender a História do país e ler grande Literatura. Híbrida, complexa, múltipla, brasileira. Herdeira da lusofonia e testemunho de sua inesgotável pulsão criadora.

Referências bibliográficas

- Alvim, Z. (1992). Imigrantes: A Vida Privada dos Pobres no Campo. *História da Vida Privada* (V. 3, pp. 215-288). São Paulo: Companhia das Letras.
- Bosi, A. (1990). *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix.
- Candido, A. (1985). *Literatura e Sociedade*. São Paulo: CEN.
- Demarchi Barel, A. B. (2005). Le narrateur chez Milton Hatoum et chez Modesto Carone: la problématique des identités dans la fiction romanesque actuelle. In R. Olivieri-Godet (Ed.), *Ecriture et identités dans la nouvelle fiction Romanesque* (pp. 157-170). Presses Universitaires de Rennes.
- Fausto, Boris (2002). Imigrantes: Cortes e Continuidades. *História da Vida Privada*. (V. 4, pp. 13-62). São Paulo: Companhia das Letras.
- Hatoum, M. (1989). *Relato de um Certo Oriente*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Hatoum, M. (2000). *Dois Irmãos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Hatoum, M. (2013). *Um Solitário à Espreita*. São Paulo: Companhia de Bolso.
- Hatoum, M. (2005). *Representações do Intelectual*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Hatoum, M. & Nunes, B. (2006). *Crônica de Duas Cidades: Belém e Manaus*. Belém: SECULT-PA.
- Kulcsár, J. (2015). *Retratos Imigrantes*. São Paulo: SESI-SP Editora.

Álvaro Alves de Faria, autor en las dos orillas: poeta brasileiro y português

MONTSERRAT VILLAR GONZÁLEZ
Universidade de Salamanca

1. Introducción y Biografía

Álvaro Alves de Faria nació en São Paulo en 1942 y pertenece a la Generación de los 60 de Brasil. Estudió Sociología y Política, Lengua y Literatura portuguesa y cuenta con un Mestrado en Comunicación Social. En el campo periodístico y literario posee reconocimientos tales como el Prêmio Governador do Estado de São Paulo para Poesia, Pen Clube Internacional de São Paulo, Prêmio Jabuti de imprensa da Câmara Brasileira do Livro, Anchieta de Teatro.

Publicó su primer libro de poemas, *Nocturno Maior*, en 1963, y es en este año en el que comienza su carrera literaria, que en lo referente a la poesía, intenta expresar la visión que de la realidad tiene el poeta, lo que podemos denominar como “poesía de la experiencia” a través de la que el poeta expresa su inconformismo con la realidad y los problemas sociales que están sucediendo en su país, como él mismo afirma: “Minha influência eram as pessoas, o povo, mesmo em poemas que não dizem isso de maneira tão clara”.

Por sus poemas *O Sermão do Viaduto*, que fueron declamados en el Viaduto do Chá a principios de los años 60, fue encarcelado. Era un momento que los intelectuales y artistas de São Paulo vivían con fervor. A ese respecto, Álvaro Alves de Faria comenta que:

[...] viviam um ambiente de milenarismo antecipado, de expectativa de uma mudança radical, fim ou recomeço, que fosse na forma da catástrofe, instalação de utopia ou ambos. (Faria, 2003)

Desde su primer libro, *Noturno Maior*, escrito cuando Álvaro Alves de Faria tenía 16 años, hasta 2015 publicó más de 30 títulos en los que podemos observar las dos líneas de escritura: poesía de Brasil y poesía portuguesa que explicaremos a continuación.

Como ya señalamos, el autor visitó Coimbra en 1998, invitado por la Prof. Doctora Graça Capinha, para participar en el Terceiro Encontro de Poetas da Universidade de Coimbra, y es, en este momento, cuando comienza a escribir los poemas que denominamos “poesía portuguesa”, iniciándolos con *67 sonetos para uma rainha* y continuando con más de 15 libros de poesía y una novela en prosa-poética: *Cartas de abril para Júlia*.

Esta poesía portuguesa es una poesía existencial que intenta asumir ese conocimiento del mundo del que el poeta se siente cerca. Tierra de sus padres, a la que él no había visitado hasta esta fecha, pero que afirma conocer como si en ella hubiera vivido antes. Busca en esta poesía, sus raíces vitales y literarias, asumiendo la tradición literaria peninsular que nace en Cervantes, Camões, Pessoa, Caeiro, Álvaro de Campos. Opuesta a ella, está toda su producción literaria en Brasil o poesía de la experiencia, en la que encontramos a un ser en lucha continua por sobrevivir en un mundo hostil, un ser falto de, en muchas ocasiones, vitalidad y cargado de angustia, desesperación, locura que lo lleva a plantearse el suicidio continuamente como único fin posible.

Para acabar este apartado intentaremos señalar de manera breve las características generales de las dos poéticas de Álvaro Alves de Faria. Para eso trabajaremos con dos libros que reúnen gran parte de su poesía: *Obra reunida-Trajectoria poética* (publicado en São Paulo) e *Alma Gentil Raízes* (Publicado en Coímbra) además de otros libros posteriormente publicados tanto en Portugal como en Brasil.

2. Características da obra Brasileira-Portuguesa

Para clasificar la obra brasileira, utilizamos la *Obra reunida-Trajectoria poética* (Escrituras, São Paulo, 2003), en ella aparecen los siguientes libros:

- *Noturno maior* (1963)
- *Tempo final* (1964)
- *O Sermão do viaduto* (1965)
- *4 cantos de pavor e alguns poemas desesperados* (1973)
- *Em legítima defesa* (1978)
- *Motivos alheios – Resíduos* (1983)
- *Mulheres no shopping* (1988)
- *Lindas mulheres mortas* (1990)
- *O azul irremediável* (1992)

- *Gesto nulo* (1998)
- *20 poemas quase líricos e algumas canções para Coimbra* (1999)
- *Terminal* (2000)
- *Vagas lembranças* (2001)
- *Poemas portugueses* (2002)
- *À noite, os cavalos* (2003)

Y otros libros que han sido publicados independientes:

- *O uso do punhal* (2013)
- *Almaflita* (Coimbra, 2013)
- *Desviver* (Coimbra e Brasil, 2015)

De la antología habría que eliminar: *20 poemas quase líricos e algumas canções para Coimbra* (1999) y *Poemas portugueses* (2002) ya que estos pertenecen a la poesía portuguesa, junto con los incluidos en la obra: *Alma gentil-Raízes* (Escrituras, São Paulo):

- *20 poemas quase líricos e algumas canções para Coimbra* (1999)
- *Poemas portugueses* (2002)
- *Sete anos de pastor* (2005)
- *A memória do pai* (2006)
- *Inês* (2007)
- *O livro de Sophia* (2008)
- *Este gosto de sal (mar português)* (2010)

A los que hay que sumar obras publicadas em Portugal como: *Cartas de abril para Júlia* (2011, São Paulo), *O tocador de Flauta* (Coimbra, 2012), *67 sonetos para uma rainha* (Coimbra, 2015).

Al leer la poesía se identifican características diferenciadas que nos dan pie a dividir la poesía de Álvaro Alves de Faria en Poesía Brasileira y Portuguesa. Señalaremos características diferenciadoras de ambas poéticas.

2.1. Poesía de Brasil

El propio Antonio Carlos Secchin la califica de Poética del corte, vivir es algo que sangra. Y es Álvaro Alves de Faria el que afirma “Lo que existe en mi poesía en Brasil es una cuestión social que desde adolescente afloró en mí”. Los elementos característicos de esta poesía son: el paso del tiempo; la cercanía de la muerte temporal y espacialmente; el corte y las heridas, la sangre; la visión pesimista de la realidad; la búsqueda de la liberación a través de la muerte; la

sombra que se hace misterio en el mundo material; la vida incompleta, agónica; las mujeres destructoras, vacías, sin ninguna energía vital, premonitorias de la muerte; el espejo, la realidad desordenada, la certeza del suicidio; los animales que viven de manera mecánica, ausentes de ese existencialismo que conduce al poeta hacia la muerte, siempre.

En estas obras se muestra una poesía que se coloca delante de una realidad poco amable en la que el poeta sufre. Creando así un mundo poético en el que la poesía sirve para expresar ese dolor, esa rabia, esa miseria del hombre que muere en vida, pero también ese desprecio, incluso por lo que podría significar pasión o placer; dirigiendo al poeta a expresar la inexpressión de uno mismo, la conciencia que se debate ante la observación del mundo deshaciéndose a su alrededor. Es en esta observación, en la que el veneno y la posibilidad de suicidio se presentan como un fin posible y continuamente recreado, relacionado continuamente con elementos que se repiten como el corte, el dolor, la sombra, el paso del tiempo sin experiencia ninguna.

Es en este contexto en el que la poesía es un arma que nos salva de nosotros mismos, de ese instinto de autodestrucción cuando en el mundo ya no se espera más que soledad y hastío. La poesía es existencia y subsistencia en sí misma y por sí misma; son instantes, o lo que queda después de un gesto, un movimiento respiratorio.

2.2. Poesía de Portugal

La Profesora Doctora Graça Capinha en la introducción de *20 poemas quase líricos e algumas canções para Coimbra* afirma que “Asistimos a la expansión de una identidad poética en proceso, un sincretismo estructural de espacios y de tiempo diferentes, a un encuentro con la memoria en que el pasado y el presente se deshace para recomenzar el proceso”.

Los elementos característicos que podemos señalar de esta poesía son: poesía mucho más contemplativa y narrativa; el sentido predominante es la vista; pasos, zapatos, camino, calle, mar, barco, puerto son elementos que se repiten constantemente; evocación de la naturaleza viva y consciente como río, aves, fincas, búsqueda de sí mismo; mujeres que no tienen más sentido que ser observadas; reencuentro con el pasado; descubrimiento del un mundo diferente; renacimiento, renovación; amor platónico; alma que absorbe la vida y la naturaleza; importancia de la música y de la tradición literaria tal como la de Eça de Queirós, Pessoa, Miguel Torga; Eugénio de Andrade; Sá de Miranda; Camões, Antero, Sophia de Melo.

3. Conclusión

En conclusión, estamos ante una poesía mucho más contemplativa y narrativa en la que todo cobra vida y en la que el sentido predominante es la vista, dibujando una pintura descriptiva en movimiento en la que el pasado alcanza un valor épico que continuará con el deambular. En palabras de Carlos Felipe Moisés, en *Poemas portugueses*: “la experiencia del autodescubrimiento, vivido en la absorción de esos poemas extranjeros, confluye en dos empeños obsesivos, ahí muy marcados”.

Poemas en los que la melancolía, la naturaleza (aves, río, peces, árboles) son elementos de una mirada y expresión contemplativa de la realidad en la que se busca una nueva mirada, un nuevo verso.

El mar, en resumen, como afirma Miguel Sanches Neto “es la patria mayor, el punto de encuentro entre Portugal y el mundo” (Faria, 2010). El mar, las ciudades de Coímbra y Lisboa como lugares de renacimiento, renovación y búsqueda de las raíces del poeta.

Poesía con grandeza intangible en la que todo lleva a la búsqueda, una búsqueda en la que el poeta es consciente de que la palabra no puede expresar lo que se clava en el alma y necesita imágenes que nos lleven a comprender esa ansia de encontrar el lugar, su lugar de origen: Inês, Caeiro, Quijote.

En resumen, estamos ante dos poéticas diferentes desarrolladas por un mismo autor, Álvaro Alves de Faria, que hacen referencia a dos experiencias vitales distintas: la vivida en Brasil, su país de origen y donde todavía reside y la vivida en el lugar de origen de sus padres, Portugal, al que regresa cada año y al que sigue escribiéndole desde la distancia.

Esta breve reseña trata de resumir la riqueza literaria de un poeta que merece la pena ser estudiado en profundidad.

Referências bibliográficas

- Faria, A. A. de (2003). *Trajatória poética – Obra reunida*. São Paulo: Escrituras. (Posfácio de Cláudio Willer).
- Faria, A. A. de (2010). *Alma gentil, Raízes*. São Paulo: Escrituras.

Circulação letrada entre a Índia e o Brasil nos séculos XVI, XVII e XVIII.

O caso dos papéis acerca do Arcebispo de Goa, D. Inácio de Santa Teresa

ADMA MUHANA

Universidade de São Paulo – CNPq - Fapesp

Depois de uma pesquisa preliminar acerca da circulação de objetos comerciais e devocionais, nosso projeto investiga a circulação letrada entre a Índia e o Brasil, ou melhor, entre as porções oriental e ocidental dos domínios portugueses, particularmente nos séculos XVI a XVIII. Partimos do pressuposto, evidente, de que as naus que transportavam pessoal eclesiástico e administrativo, mercadorias e bens particulares, tripulação, passageiros e escravos, transportavam também cargas de papel e livros, com notícias, sermões, peças teatrais, polêmicas, leis, etc. Esse trânsito afetou a produção letrada do Brasil, embora ainda de modo pouco visível na historiografia literária tradicional. Sua dimensão e importância são desconhecidas, devido sobretudo à escassez de estudos que enfoquem a circulação manuscrita e sua recepção textual, mormente no que diz respeito a escritos julgados não “literários”. Todavia, é sabido que grande parte dos textos “corriam manuscritos”, os mais diversos gêneros discursivos; poesias, cartas, histórias, diálogos e, principalmente, escritos de polêmica religiosa, como aponta F. Bouza (2001), em seu livro fundamental.

Tomamos como ponto de partida a obra de Fr. Inácio de Santa Teresa, arcebispo de Goa entre 1721 e 1740, que participou de muitos conflitos em seu arcebispado, seja com membros de diversas ordens religiosas (principalmente jesuítas e franciscanos, mas também oratorianos, capuchos e freiras de Santa Mônica), seja com os hindus – particularmente no que diz respeito à permanência de ritos, costumes e presença das chamadas bailadeiras nos territórios portugueses.

Interessou-nos particularmente um conjunto de escritos produzidos em torno do anônimo *Manifesto do procedimento do Arcebispo de Goa contra as muytas falsidades, e calumnias que lhe tem imposto* [1722]¹, em relação ao qual há documentos atestando que uma cópia se encontrava em 1725 na cidade de Salvador da Bahia de Todos os Santos, a par com outros documentos relativos ao arcebispo, numa coletânea que teve como destino final Lisboa. Embora haja dúvidas se o *Manifesto* é de autoria do próprio arcebispo², tendo em vista os erros gramaticais e a má estruturação do discurso, em contraste com outros escritos do próprio, consentimos com a opinião de seus opositores de que foi realizado por alguém – que todavia não se desincumbiu bem da tarefa.

Escrito nos anos de 1722 e 1723³, esse *Manifesto* foi enviado a Lisboa na monção de 1724, e um seu original se encontra no livro 286 do Conselho Geral do Santo Ofício, depositado na Torre do Tombo. Nesse livro, logo a seguir ao *Manifesto*, um fólio que tem por título “Not[ici]as de Goa desde a monção de jan[ei]ro de 1724 athe a de jan[ei]ro de 1725” dá conta exatamente do envio para o Reino na Nau Nossa Senhora da Piedade de papeladas acerca das contendas do Arcebispo, afirmando que tais papéis

forao na mesma nao, em não menos volume, que o de doze livros encadernados, em que as mandaram juntar para apresentarem no Reino a quem bem lhe paressa, com todos os pare- /fl.56v/ pareceres que tinham publicado sobre as materias das contendas, que moverão contra este Prelado, e com huma larga relação de tudo, feita como sempre ao seu modo. [...] Como todos em Goa sabião dos muitos volumes, que os Padres mandavam nesta Nao (pois só o Pe. Betancurt à sua parte [?] dizem occupava seis ou sette secretarios) logo começaram a agourar mal o successo da viagem della. E fosse pelo que fosse, o certo he que a Nao estando já junto do Cabo /de Boa Esperança arribou a Mossambique com agua aberta e vento contrario e 4 bombas nas mãos e muitos enfermos, alem dos muitos mortos que falecerão de doença, e de dar a bomba. [...] Outros quizerão dizer, que a arribada fora de proposito para se refazerem em Mossambique do montante dos Cafres, que nella levavam os officiaes e passageiros⁴ para venderem na Bahia. O que se faz incrível é como a principal materia das noticias desse anno seja a continuação das contendas do Arcebispo com alguns padres jesuitas, e com os Minores [?] seculares, colligados com elles, de sorte que ellas tem dado materia e a admiracao

¹ ANTT, Tribunal do Santo Ofício – Conselho Geral. Livro 286.

² Cf. Mendes, 2012, pp. 26-27 et passim.

³ O *Manifesto* ocupa os fólhos 5 a 33 do referido códice e é dividido em duas partes. A primeira, até o fl. 33v, traz no título a data de 1722; a segunda parte se inicia no fl. 34 e traz um novo subtítulo: 2.^a Parte “Do Manifesto do procedimento do Arcebispo de Goa”. [1723].

⁴ Conforme Bluteau, no seu *Vocabulario portuguez e latino* (1712-1728), “PASSAGEIRO. Aquelle que não sendo marinheiro, nem mercador, nem official da nao, está embarcado para passar o mar”.

e discursos de toda a Ásia não só entre os gentios, mas também entre os mesmos europeus, assim olandeses, como Inglezes e Franceses, tanto assim que athe em Ceilão achou a Nao que esse anno veyo de Macao noticias muito individuaes de tudo. (ANTT-TSO-CG, liv. 286 – fls. 56-56v)

Essas “Notícias”, além de precisarem as circunstâncias do envio dos papéis relativos às polêmicas do Arcebispo e sua célere divulgação pelos gentios e pela cristandade da Ásia, evidencia que a arribada em Moçambique das naus de Goa para Lisboa não raro tinha por objetivo a aquisição de escravos com o fim de serem vendidos na Bahia – embora se recorresse ao pretexto legal de doença a bordo e o do fazer água das naus. Sabemos que desde o século XVI a ancoragem de naus procedentes da Ásia no Brasil era habitual, embora só tenha sido autorizada após a ida da família real para o Brasil, em 1808. Com o fim de iludir as leis, as naus da carreira da Índia pretextavam os mais diversos motivos – doenças a bordo, falta de água e de víveres, avarias no casco – para aportar em Salvador, capital do Brasil, mas também no Rio de Janeiro e em Recife⁵.

A Nau Nossa Senhora da Piedade, portanto, levando doze livros encadernados de polêmica com o Arcebispo, chegou à Bahia em 8 de Março de 1725. Na ocasião, seu Capitão, Custódio Antônio da Gama, relatou que, saindo de Goa em 25 de Janeiro do ano de 1724, devido a uma grande tormenta que abriu o casco da nau, teve de arribar em Moçambique para reparos, donde saiu em 4 de Dezembro do mesmo ano. Após alguns dias de viagem e tornando a fazer água, encontrou tempo bom,

até este pôrto [de Salvador], dentro do qual tocou a dita nau em o baixio que fica junto ao forte do mar, por cujos motivos não é possível seguir viagem para a cidade de Lisboa sem se consertar e descarregar a dita nau principalmente conhecendo-se que a água que faz é pelo delgado dela.⁶

Em vista do exposto, e após as verificações de praxe e informações ao Rei⁷, o vice-rei Vasco César de Menezes autorizou que a nau fosse descarregada e que se procedesse aos reparos necessários. Entre as cargas desembarcadas, certamente, estava um conjunto de escritos que traz por título *Varios discursos em que se censurão alguma propoziçoens contra o arcebispo primás de Goa D. Fr. Ignacio de Santa Thereza, e outros a seu favor* e que hoje se encontra hoje na Biblioteca Nacional de Portugal, sob o códice 13185⁸. Como veremos, outra via do códice

⁵ Ver Amaral Lapa, 2000.

⁶ *Documentos Históricos, Registro do Conselho da Fazenda, Bahia*, 1944, p. 260 ss.

⁷ Vd. *Catálogo de Documentos Avulsos Manuscritos Referentes à Capitania da Bahia Existentes no Arquivo Histórico Ultramarino*.

⁸ In Alves, 2012, p. 244.

trazendo o *Manifesto* aportara antes no Brasil e, nas já citadas “Notícias de Goa desde a monção de janeiro de 1724 até a de janeiro de 1725”, faz-se menção a “hum duplicado daquellas papeladas” que fora enviado anteriormente numa nau inglesa, mas que se supunha perdido por naufrágio da mesma⁹.

Tenham também seguido antes na nau inglesa ou em outra, esses *Varios discursos* aportados na Bahia concernem todos a polémicas em que se envolveu na Índia o arcebispo dom Inácio de Santa Teresa, da ordem dos agostinianos e Doutor em Teologia pela Universidade de Coimbra, praticamente desde a sua chegada a Goa, em 1721. Os títulos dos discursos – a maior parte de estrutura paradxal – fornecem uma noção do conteúdo polémico da maior parte deles: “Segredos manifestos”; “Erros celebrados”, “Defença da fama do grande Antonio Vieyra, injustamente ofendida”, “Doutrina de S. Paulo defendida e reprovante reprovado”, “Herege católico”, “Censura verdadeira de huma falsa e cavilosa censura” etc.

Todos os conflitos – que nesses escritos se evidenciam – parecem ter origem na intransigente defesa que o Arcebispo faz da sua jurisdição desde a sua chegada a Goa, como afirmam Mendes (2012) e Alves (2012), estudiosos da sua obra. Julgando ser de sua alçada “a gestão das rendas e da justiça, eclesiástica; da fiscalização dos testamentos, das confrarias e dos conventos; da edificação das capelas, ermidas e oratórios; do controlo dos sacerdotes, nomeadamente, o processo de candidatura às ordens e das refeições; da geografia das paróquias e criação de curatos”¹⁰, o arcebispo se indispôs com o clero e as diversas autoridades eclesiásticas e civis locais. Indispôs-se também com a população e as autoridades indianas, ao destruir templos hindus e mesquitas muçulmanas, e acabar com o que considerava favores e privilégios dos não-católicos. No que diz respeito à prática religiosa, considerava que os prelados deveriam vir nomeados do Reino, que não houvesse eleição de prelados originários da Ásia, nem ao menos noviciado na Índia, que a povoação do território devia ser feita por casais portugueses e não por mestiços, que o ensino da doutrina se fizesse em língua portuguesa e não na língua da terra, além de muitas outras que se chocavam frontalmente com muitos dos procedimentos habituais nas conquistas, em particular aqueles defendidos pela Companhia de Jesus.

Contando com o apoio de D. João V, que o nomeara, o Arcebispo procurou assim impor sua autoridade às diversas ordens religiosas e civis que atuavam na Índia portuguesa. Os religiosos, por sua vez, não reconheciam sua autoridade sobre as missões, nem em nível espiritual nem institucional; podiam esquivar-se

⁹ Vd. “Notícias de Goa”.

¹⁰ In Alves, 2012, p. 69.

dela já que, em razão do padroado régio, outorgado pelo papado, a nomeação dos sacerdotes e a autorização do estabelecimento das ordens religiosas ficava sob a alçada direta do rei e não do ordinário. Embora já muitas fraturas houvesse na instituição do padroado, neste caso estabelece-se um acordo entre D. João e D. Inácio, que se deslocou para a Índia com salvo-conduto do rei para reformar ali o clero; logo à chegada, o Arcebispo se arvorou a submeter clérigos a exames de latim e de moral, privando a muitos do exercício de confessar, além das rendas. Isso afetava especialmente os padres da Companhia de Jesus, a qual ainda detinha a maior parte delas entre todas as ordens religiosas atuantes em Goa¹¹, sendo que a maior parte das rendas era proveniente do pagamento feito pelos *pagodes*, ou templos hindus, “com destaque para os de Salcete, cuja a responsabilidade de missionação era exclusiva dos jesuítas”¹². Ao mesmo tempo, o prelado lançou uma cruzada contra o que julgava laxismo dos religiosos e autoridades, por privarem com brâmanes e com bailadeiras. Note-se que especialmente em relação a essas, atribuiu-lhes a derrota das forças portuguesas na campanha do Culabo (em 1721), decorrente da lassidão física e moral dos soldados que com elas se relacionavam¹³.

Com os anos, os conflitos se acirraram cada vez mais, a um ponto que, em 1735, Dom Inácio ou se candidatou, ou foi indicado ao arcebispado da Bahia, vago pela morte do Arcebispo D. Luís Alves de Figueiredo. Na ocasião, concorreu com D. António de Guadalupe, bispo do Rio de Janeiro, e D. José Fialho, bispo de Pernambuco, que foi o escolhido para o cargo. Quando a notícia chegou a Goa, em fins de fevereiro de 1737, as “Notícias da Índia da Monção de 1736 p^a. 737” relatam que se publicou na cidade que tal “promoção era castigo, e degredo que se dava ao Arcebispo para a terra de cafres”, pelas contendas havidas com as freiras de Santa Mônica¹⁴. Em 1739, dom Inácio acabou por ser indicado para o Arcebispado de Faro, cargo que ocupou a partir de 1741 até a morte, em 1751, tampouco isento de contendas e polêmicas.

¹¹ Para finais do século XVI, Artur Teodoro de Mattos fornece um quadro em que os jesuítas auferem aproximadamente 70% das rendas; os franciscanos cerca de 10%, os dominicanos, 13% e os agostinianos 9% . Cf. “Teres e haveres” das ordens religiosas de Goa em finais do século XVI (algumas notas para o seu estudo). In *Studia*, 1996, v. 53, p. 4.

¹² Tavares, 2004, p. 112.

¹³ Estudo fundamental acerca da relação entre as autoridades portuguesas e as “bailadeiras” é o artigo de Ch. Boxer, 1961, pp. 83-105

¹⁴ Cf. Mendes, 2012, p. 20.

Interessante é que o *Manifesto*, o códice contendo os *Varios discursos*, e outras papeladas que compunham os tais nada menos que 12 livros (!), estiveram por alguns meses, ou mais na Bahia, até serem reembarcados de volta para o Reino, acrescidos de novos documentos e escritos produzidos no vice-reino do Brasil, como poderemos ver. Se o foram na mencionada Nau Nossa Senhora da Piedade isso deve ter ocorrido a partir de meados de Outubro de 1725: em 28 de Setembro de 1725, o provedor-mor da Fazenda Real do estado do Brasil, Bernardo de Sousa Estrela, escreve ao rei D. João V sobre a necessidade de retirar uma pessoa de cada navio a fim de executar os reparos da Nossa Senhora da Piedade¹⁵ e, concluído o conserto da nau, a última notícia de que dispomos dela data de 13 de Outubro de 1725, quando o Conselho da Fazenda, reunido em Salvador com o vice-rei Vasco Fernandes César de Menezes, assentou que,

visto estar extinta a consignação do dote de paz de Holanda com que se assistia aos gastos das naus da Índia, votaram todos uniformemente como não havia dinheiro da dita consignação e se havia, infalivelmente de pagar todos aqueles gastos que com as ditas naus da Índia se tinham feito, se assentou que se suprisse a consignação da feitoria de ajuda por constar no dito Conselho ser a consignação mais opulenta e que sem faltar a despesa a que está aplicada havia sobras suficientes para por elas se poder suprir a presente despesa por ser precisa e necessária e constar que em semelhantes ocasiões assim se resolveu em outros Conselhos antecedentes e que desta resolução se dará conta a Sua Majestade, que Deus guarde, o Provedor-mor para resolver o que lhe parecer conveniente a semelhantes despesas que se oferecem futuras. (1994 p. 267)¹⁶

Reparadas as naus, os documentos, relatos e juízos seguiram para o Reino com o pessoal de bordo e seus haveres.

Nesses anos de 1724-25, a ocasião de trânsito entre Goa, Bahia e Lisboa era propícia. Governava o Brasil, com título de vice-rei, o Conde de Sabugosa, Vasco Fernandes César de Menezes, o qual fora nomeado por D. João V após um vitorioso vice-reinado na Índia, entre 1712 e 1717. Viera da Ásia com fama de guerreiro, tendo obtido vitórias militares, aquietado dissensões religiosas, e submetido reinos insurgentes contra os portugueses. Por incompatibilidade com o clima e sofrendo moléstias, solicitou retorno a Portugal, onde obteve melhoras. Foi então designado para o Brasil, em 1720, aí permanecendo no cargo por quinze anos. Em seu governo, apesar de estiagens no sertão e de tormentas nas costas marítimas, a Bahia e o Brasil viveram um período de prosperidade e de construções urbanas. Entrou nos anais da capital do Brasil a hospedagem que

¹⁵ AHU-Baía, cx. 18 doc. 76. AHU_ACL_CU_005, Cx. 24, D. 2154.

¹⁶ Destaque nosso.

o vice-rei deu ao patriarca de Alexandria, Monsenhor Mezzabarba, que fora enviado a Macau para efetivar uma permissão do imperador chinês para que seus súditos pudessem abraçar a fé católica, caso desejassem. Tendo tido insucesso na missão, em seu retorno ao reino o patriarca arribou no Rio de Janeiro, onde toda a valiosa carga enviada como presente do imperador Kangxi se perdeu numa explosão de pólvora. A fim de tomar a frota que partia para a Europa, o Monsenhor seguiu para a Bahia, onde foi recebido com gala pelo vice-rei Vasco Fernandes e os homens da nobreza da terra, assim como as autoridades eclesiásticas – acontecimento que é relatado em minúcias por Sebastião da Rocha Pitta, em sua *História da América Portuguesa* (1730). No penúltimo parágrafo da obra, justamente, Rocha Pitta exalta o empenho do vice-rei em fundar vilas no Recôncavo, promover a construção de igrejas para a Companhia de Jesus e, *nota bene*, dotar o estaleiro de Salvador de meios para a fabricação e reparo dos navios que transitavam entre a Ásia, a África, a América e a Europa.

Porém, o que o historiador da província do Brasil principalmente destaca é o fato de Vasco Fernandes ter erigido “uma academia, que se faz palácio na sua presença”¹⁷. Ele mesmo, Rocha Pitta, é um dos letrados dessa intitulada Academia Brasília dos Esquecidos (esquecidos da metrópole, vale dizer...), a quem se incumbiu escrever a história da América Portuguesa. Embora de curta existência – uma vez que operou apenas entre março de 1724 e fevereiro de 1725 – a agremiação contou com 44 letrados e promoveu 18 reuniões. Nesse período, ausente uma Universidade no Brasil, a Academia dos Esquecidos logrou reunir os principais homens de letras da província e realizar uma produção literária nada desprezível, com três volumes de obras poéticas – somente publicada nos anos de 1701¹⁸ –, além da referida *História* de Rocha Pitta e dos *Fastos Políticos e Militares* de Inácio Barbosa Machado (irmão do conhecido bibliófilo Diogo Barbosa Machado), dados à estampa em 1746.

Pois bem, tudo isso para demonstrar que a presença do *Manifesto* e dos demais papéis acerca das contendas do Arcebispo na Bahia, nesses anos de 1720, não foi um caso isolado nem fortuito. Esses informes demonstram, a nosso ver, que, pelo menos no caso de Fr. Inácio, foi intenso o trânsito de textos impressos e manuscritos entre ambas as Índias, muito para além da mercancia.

O escrito de que nos ocupamos foi composto em Salvador durante a permanência aí da coletânea dos *Varios discursos em que se censurão alguma propoziçoens*

¹⁷ Cf. *Historia da America Portuguesa* (1730), Livro X, § 112.

¹⁸ Castello, J. A., 1969-1978.

contra o arcebispo primás de Goa D. Fr. Ignacio de Santa Thereza, e outros a seu favor. Nesse ínterim, fez-se uma cópia da coletânea e se inseriu entre os discursos um escrito intitulado *Reflecções declarativas do “Manifesto do procedimento do Arcebispo de Goa, contra as muitas falsidades, e calumnias que se lhe tem posto”*, o qual hoje ocupa os fls. 103 a 136v da referida coletânea, depositada na Biblioteca Nacional de Portugal. Anônimas, as *Reflecções declarativas* tratam de contestar o *Manifesto*, embora só o façam em relação à primeira parte dele, o que indica possivelmente que desconhecia a segunda das duas partes de que é composto¹⁹. Além disso, como apontamos, as *Reflecções Declarativas* mencionam explicitamente que, já antes, outras naus levaram cartas e papeis contra o Arcebispo²⁰, o que nos permite deduzir que o *Manifesto*, contendo só a primeira parte, arribou a Salvador em algum momento antes de 1725, talvez na monção de 1723-1724, e aí se tirou uma cópia dele, que serviu para a contestação que lhe é feita nas *Reflecções Declarativas*, as quais seguiram para Lisboa em um segundo momento, em finais de 1725. O arquivamento de ambos os escritos em códices diversos condiz com essa dedução e é o que indicam as palavras iniciais das *Reflecções declarativas*, ao circunstanciar que:

Hum Ecclesiastico, que no anno de 1725, veio da India a esta Cidade da Bahia nas Naos que se achão ancoradas neste porto, e nelas intenta passar ao Reyno, a cazo encontrou nas mãos de huns academicos desta Cidade hum manifesto, de que no titulo se faz menção; e lendoo conheceo ser obra da India por sua subtiliza, e facil de se desfazer; e porque lá na India tendo titulo de manifesto, andou escondido com medo de aparecer; porque facilmente seria conhecida a sua falsidade; o dito Ecclesiastico, levado de santo zello quiz relatar por escrito na Bahia, o que pertencente ao mesmo manifesto na India tinha sabido nos poucos anos que lá assistio. [fl.103-103v]

Então, foi na mão de um dos acadêmicos “esquecidos” da Bahia, dizem as *Reflecções declarativas*, que, em 1725, um eclesiástico que vinha da Índia (presumivelmente na Nossa Senhora da Piedade) encontrou o *Manifesto* em questão, descarregado anteriormente. Assim como no Ceilão, as notícias da Índia suscitavam grande interesse e davam o que falar na cidade de Salvador²¹. A Academia Brasília compunha-se de letrados que, quase sempre, eram pessoas da burocracia e do clero, com formação nos cursos de Direito Civil e Canônico da Universidade de Coimbra; mas sempre, em todo o caso, personagens dependentes do patrocínio dispensado pelos Vice-Reis, não se constituindo como independen-

¹⁹ Ver supra nota 3.

²⁰ Fl. 109-109v.

²¹ Cf. Leite, 1954, v. I, pp. 57-8.

tes, muito menos como autônomos, mas como parte da governação monárquica, amplamente falando²². Assim devem ser entendidos aqueles acadêmicos que detinham uma cópia do *Manifesto* e que, no ano anterior, haviam escolhido por assunto de Conferência uma discussão acerca da Ásia, Índia, Goa e quejandos.

Com efeito, a 14.^a Conferência da Academia dos Esquecidos, em 12 de Novembro de 1724, teve como tema a preeminência da Bahia ou de Goa, da América ou da Ásia, no conjunto dos domínios portugueses. Toda a sessão foi dedicada a esse debate epidítico, que teve por mote o encômio de Vasco Fernandes, vice-rei que fora da Índia e o era do Brasil. Quem a presidiu, proferindo o Discurso acadêmico inaugural, foi o Doutor Frei Ruperto de Jesus e Sousa, monge de São Bento, o qual homenageou o vice-rei com uma síncrise, ou competição de virtudes:

Qual está com mais estreito vínculo obrigado ao soberano presídio do nosso Excelentíssimo Protetor, se Goa, ou se a Bahia? A Ásia, ou a América? [...] aquela o viu esgrimindo ferozmente a lança, esta o admira empunhando prudentemente o caduceu: aquela o imaginou banhado na lagoa Estígia; esta o contempla exaurindo o suave licor do Hipocrene. Finalmente, aquela colocou os seus triunfos no templo de Palas; esta consagra os seus troféus nas aras de Minerva, e competindo, gloriosamente ambas fazem dificultosíssima a resolução da questão proposta. Porém (murmure muito embora o Indo, brama enfurecido o Gânges) teu há de ser hoje o triunfo [ó] Bahia venturosa. Tu hás de cantar a vitória, ó feliz América. (Castello, 1969-1978, vol. I, tomo 3)

As metáforas, perífrases, alegorias e sinédoques mal escondem o lugar-comum que serve de mote para as diversas composições poéticas que se sucedem na efeméride: trata-se de disputar se o valor do vice-rei mais se evidencia nas guerras que empreendeu de defesa das conquistas portuguesas na Índia, ou se na implantação de instituições de saber e artes do Brasil, como a própria auto-referida Academia Brasília – e, por conseguinte, qual dos dois domínios é mais devedor a Vasco César Fernandes. Nesta contenda epidítica encontramos, além dos sonetos, décimas e epigramas, uma canção real panegírica, romances e até mesmo uma prosopopéia, em que a concórdia política se exprime em termos líricos; nesta, Goa se afirma pela precedência no tempo e no império (*Feliz, porque eu a primeira / fui, que nos reinos da aurora, / de ser império, a ventura, / de César, tive famosa*), ao passo que a Bahia responde pela mais valiosa eleição amorosa (*Por mim te deixou, ó Índia! / a grandeza sempre heróica / do Príncipe, que idolatro, do Viso-Rei, que me doma*).

²² Cf. Hansen, 2008, pp. 169-215.

Evidentemente, estamos no centro do gênero encomiástico, no qual o elogio e a censura atuam como manutenção das virtudes e censura dos vícios reconhecidos num dado estado político, e que tanta importância teve na racionalidade e nas instituições do Antigo Regime, mormente no mundo ibérico. Não se trata, claro está, de demonstrar a objetiva superioridade de uma ou outra parte – Goa ou Bahia – mas de estabelecer entre ambas a própria competição, amplificando-lhes as qualidades, de modo que ambas saiam dignificadas. E não só isso, mas que dignificado fique também aqueles que lograrem encontrar um argumento ao mesmo tempo verossímil e surpreendente que enalteça uma em espetacular detrimento da outra. O paradoxo e a agudeza, que unem extremos opostos, que são signos de maravilha, fineza mental, apreensão rara, presença divina, são aqui procedimentos dos mais caros, efetuando, enfim, o prazer da inteligência e a adequação à divina ordem politicamente materializada. Isso fica claro na contemporânea *Nova Arte de Conceitos*, de Francisco Leitão Ferreira, composta como “lições” da Academia dos Anônimos de Lisboa (1718-1721), a qual visa a oferecer uma “arte de fabricar conceytos por imagens, e ideas engenhosas”²³, concebendo-se as próprias conferências acadêmicas como ocasião privilegiada de disputa retórica.

Sam as Academias palestras dos entendimentos, porque neste literario circo, como em campo agonal, costumaõ os sabios fazer prova de seus engenhos, contendendo hũs com outros por huma mesma palma, aspirando todos a hum mesmo triunfo, & competindo-se em hũa mesma gloria. Confórme esta proporção, muyto se parecem os exercicios Academicos aos certames Olympicos [Licçam Duodecima, §1, p. 311]

Alguns poemas dessa 14.^a Conferência são exemplos suficientes dessa concepção, que descobre na competição Goa-Bahia um engenhoso assunto para o debate. O primeiro soneto da competição, da lavra do secretário José da Cunha Cardoso, estabelece com graça e amplificado elogio a equiparação entre as armas e as letras do vice-rei, atualizando o tópico de tantas letras antigas e modernas, em que o César é imperador, e em que ao longe ressoa Camões:

Que é César Marte, e Apolo em toda a parte,
Diz a Fama de um pólo ao outro pólo;
Mas no Brasil é mais que Marte, Apolo,
Quando na Índia mais que Apolo, Marte.

Adiante, uma discreta Décima de outro acadêmico, Francisco Xavier Caput, produz agudo equívoco entre o verbo “val”, em sua acepção de “ter valor”, e o

²³ Ferreira, 1718, p. 9. Cf. também Carvalho, 2007.

substantivo “valer”, significando “ter valimento” [diante da Monarquia]. Nesse poema, a Bahia confessa ser a dívida da Índia maior, com o que ganharia a disputa, mas a Índia vitoriosa por sua vez reconhece que o valimento que a Bahia deve ao vice-rei é maior do que o seu próprio valor, que a ele deve inteiramente – com o que as duas perdedoras se exibem vitoriosas diante de seu rei, ou melhor, do legítimo representante do Rei, seu vice:

Senhor, se quem mais vos deve
 É hoje todo o argumento,
 A Índia tem vencimento,
 E é justo que a palma leve,
 A Bahia a dizer se atreve
 Que em dever não tem igual.
 Mas a Índia triunfal
 Assim se atreve a dizer:
 A Bahia deve o valer,
 A Índia deve o que val.

Embora não passe de um certame poético empreendido em uma olvidada academia, surge nesses poemas intensamente a figura da Ásia como contraponto à da América, numa retomada da persistente noção de *translatio imperii*, de grande apelo nas instituições de governação coetâneas²⁴. Afinal, vice-rei, vereadores, senhores de engenho, juizes, padres e seus pares participavam das cerimônias e aí afinavam seus juízos. Lembremos que pouco tempo antes Vieira fazia ocupar por um rei português, da nação mais a ocidente da Europa, a monarquia universal do Quinto Império. Se o Oriente surge como a terra do sol nascente, a América se coloca como o seu ápice, não Ocidente, ou ocaso, mas cume, pico, eixo:

O Sol, que lá no Oriente, cintilante,
 Para luzir se ensaia luminoso,
 Quando ao alto Zênite chega lustroso,
 Então créditos logra de radiante,

canta o licenciado Jorge da Silva Pires. Afinal, o próprio emblema da Academia Brasileira dos Esquecidos afirmava o deslocamento dos termos e alternância dos lugares de saber e poder na monarquia portuguesa: a figura do Sol com o mote *Sol oriens in Occiduo* aludia, ao mesmo tempo, ao Sol que no Ocidente nascia e ao Sol do Oriente que para o Ocidente se transferira. O soneto de Sebastião da Rocha Pita na 1.ª Conferência “Sobre a Empresa da Academia, o Sol nascido no Ocidente”, melhor do que nós acopla ambos os sentidos produzidos nela:

²⁴ Ver Kantor, 2009. À autora agradeço a informação acerca dessa 14.ª Conferência, em questão.

“Mudou o Sol o Berço refulgente / [...] / “com Luz no Ocaso, e sombras no Oriente”.

É importante perceber a presença desses tópicos na singela Conferência da Academia Brasília, porque em conjunto ecoam o que, nas *Reflecções* declarativas do *Manifesto do procedimento do Arcebispo de Goa*, aparece como uma oposição entre os vícios ou erros asiáticos, e as novas e virtuosas instituições lusitanas no território brasílico: novo amor de Portugal, sua nova riqueza. Aqui se mostra claramente o lugar cimeiro que o Atlântico passara a ocupar na monarquia portuguesa havia pouco, sobretudo após serem descobertas as minas de ouro e pedras preciosas nos Gerais, alegria e magnificência de D. João V. Vimos inclusive como o Conselho da Fazenda na Bahia se julgava bastante provido para, por si só e sem colaboração da coroa, cobrir as despesas das naus da carreira da Índia.

O plano de transferir a capital do império para o Brasil, já aventado por Vieira em relação ao rei D. João IV, seria em breve recomendado pelo Marquês de Pombal a D. José e, finalmente, posto em prática por D. João VI.

No *Manifesto*, então escrito anonimamente em Goa, acusam-se os padres jesuítas Manuel de Sá e Antonio de Betancurt de caluniarem D. Inácio e seu procedimento. Ao mesmo tempo, se justificam as atitudes do arcebispo pela necessidade de rigor e pureza da fé em terras tão afastadas da ortodoxia desejada. Transcreve cartas dele com o vice-rei e religiosos, insistindo em que, como “Juiz e Pai”, lhe é lícito atuar como o faz. E dá sua versão aos acontecimentos das visitas efetuadas a Salcete e Margão, a partir das quais os jesuítas ameaçaram retirar os padres da Companhia da região (setembro de 1722). Num desses episódios, o Arcebispo mandou prender um brâmane, compadre do pe. Manoel de Sá, alegando-se que aquele prostituía sua mulher.

A prisão foi impugnada pelo general de Salcete, reclamando a libertação do preso pelo facto de ser oficial da Fortaleza. Recusou o Arcebispo por entender que o oficial não estava isento da sua jurisdição. O general insistiu, recusando que um seu oficial pudesse ser preso por um meirinho eclesiástico e sem o consentimento do vice-rei. O preso acabou por escapar-se do aljube, diz o Arcebispo, com a ajuda do seu compadre [pe. Manuel de Sá] que o recolheu na Casa Professa, onde era prelado. (Mendes, 2012, pp. 46-7)

Com o acirramento dos conflitos, surge um libelo acusatório anônimo contra D. Ignacio, intitulado *Verdades catholicas contra axiomas herecticos*, que o Arcebispo atribuiu ao referido pe. Manoel de Sá, em que o prelado é retratado como vaidoso,

falsário, insensível e abusivo. As trocas de acusações se sucedem culminando com a excomunhão do pe. Betancurt pelo Arcebispo (março de 1723), e dando origem à maior parte dos documentos inseridos no códice dos *Vários discursos*. Finalmente, em 1726, D. João V expede ordem para que ambos os jesuítas retornem ao Reino, o que deve ter ocorrido em finais de 1727 (Mendes, 2012, p. 53).

As *Reflecções* declarativas – onze, ao todo –, também anônimas e escritas, presumivelmente, por um jesuíta recém-vindo da Índia em 1725, visam a destruir a argumentação do *Manifesto*, contestando suas afirmações e deduções, e, poderíamos dizer, colocando frente a frente a racionalidade portuguesa na Ásia *versus* aquela que se configura livremente na América. Isto se exhibe na composição do discurso, em que à aparente clareza documental do *Manifesto* se opõe a linguagem rebuscada das *Reflecções declarativas*, plena de construções paradoxais, peripécias, agudezas, equívocos e ironias, que as vinculam ao estilo elevado da sociedade brasileira, “mais próxima” da matriz portuguesa.

Por exemplo, na “Reflecção primeira” rebate-se a afirmação do *Manifesto* de que na Índia todos são falsos, devolvendo a afirmação para a própria premissa, que é assim anulada na argumentação das *Reflecções*. Com isso, e ao mesmo tempo, elogia-se o Brasil como sendo o avesso da Ásia, isto é, como “terra da verdade”, termo que comparece outras vezes no documento:

affirma [o *Manifesto*] com toda a constancia, que na India não se falla verdade, que tudo se prova, e com testemunhas falsas, tudo são papeladas indignas, e taes as mandão para o Reyno. Isto affirma, e nisto arruina o seo intento; porque se os papeis feitos na India todos sam falsos, e o manifesto, que impugnamos hé feito na India; logo hê todo falso, e alheo de toda a verdade. As premissas não se podem negar: se o Author negar a consequencia, tenho licença para lhe dizer que Goa está muito longe da Logica Conimbricense; pois nega verdades evidentemente provadas. Eu dou graças a Deos concedendome passar o cabo de Boa Esperança, a que na suppozição do Author chamo cabo das mentiras Indiaticas, para na terra da verdade mostrar, e escrever papeis sem escrupulo de falsidade, em que o A[uthor] ainda que invito, fica apanhado pello seo Manifesto. [fl.105v]

Na “Reflecção segunda”, refuta-se que os padres jesuítas tenham valimento junto ao vice-rei – acusação reiterada no *Manifesto*. Uma vez que Vasco Fernandes deixou o vice-reinado em Goa em 1717, não é provável que a censura diga respeito a ele. Entre os anos de 1720 e 1723 era vice-rei Francisco José de Sampaio e Castro, com quem o Arcebispo se inimizou, acusando-o de mal procedimento na campanha do Culabo, em que os portugueses foram derrotados. Todavia, mesmo se referindo especificamente a Sampaio e Castro, a relação entre vice-reis, jesuítas e demais membros da administração religiosa na Índia

sempre se mostrou suficientemente intrincada para que o *Manifesto* queira expô-la diretamente ao rei, sem intermediações, num aparente relatório. Àquela acusação, o autor das *Reflecções* objeta que, estando mais perto da verdade, no Brasil está-se também mais distante das discórdias e cizânias asiáticas. Aqui, numa estrutura de cariz escolástico, alude-se ao próprio Vieira, modelo de linguagem e *ratio*. Argumenta o jesuíta seu descendente:

todo o mundo sabe que os Religiozos da Companhia não cabem nos Palacios dos Principes; V[ice]Rey, Arcebispos por compras, ou peitas. Estas portas da ambição sò estão abertas para quem tiver o parecer, ou pensamentos do Author do manifesto a f.12, p. 4, e em todo o seu Corpo se faz menção; Admirome de que o Author do manifesto não ache deformidade em contar as novellas sem dar Testemunhas, nem Author, contando as que se dezião ao Senhor V.Rey, ou as que se dizião a S. Illma; mas se quem fez o manifesto ignora o Author das Novellas, enredos e zizanias, que perturbarão o Estado da India: Eu que já de lá me acho fora, e passei para a terra da verdade; digo que o Author foi o Demonio Pay da discordia e os discipulos que elle tem para taes manifestos. [fl. 107v]

A “Reflecção terceira” refuta que os padres Manuel de Sá e, nomeadamente, Antonio de Betancurt (na época com cerca de 70 anos), andassem na Índia a escrever sátiras contra o Arcebispo e incitando outros a o fazerem também, como diz o *Manifesto*. Nosso anônimo eclesiástico, com verve ferina, dá um panorama das notícias chegadas à Bahia acerca de Sua Ilustríssima, ao mesmo tempo em que declara a já conhecida, e honesta, claro, familiaridade dos jesuítas com o vice-rei Vasco Fernandes:

eu confesso mais, que as duas Naos que actualmente estão no porto desta Cidade, outras que já forão para o Reyno levarão, e levão mais Cartas, e papeladas contra S. Illma, e mais picantes que a pimenta, que lhe serve de carga. Sendo isto innegavel, os que escreverão estas Cartas, que pellos nomes havião manifestar seus Authores, não podião publicar huã, e muitas satiras que sempre aparecem disfarçadas, e sem nome? Só aquelles Pes. compoem satiras? [...] A sua penna [do padre Betancurt] só sabe fazer as obras que andão impressas, os Elogios que formou aos [sic] Snr. Vasco Fernandes Cesar V. Rey actual do Estado do Brazil, os que formou a outras pessoas de distincção Eccleziasticas e seculares, dignas do elegantissimo da sua penna. [fls. 109-109v]

Digna de menção é a longa passagem da “Reflecção quarta”, intitulada “Sobre o precedimento antes do governo” (do Arcebispo), em que a censura recai sobre aqueles que vão às Índias apenas com o que aprenderam em Coimbra – não esqueçamos a formação em Teologia do Arcebispo, pela universidade coimbrã. Com efeito, a distinção da ação missionária e catequética da Companhia de Jesus

em relação às outras ordens religiosas é um *topos* da argumentação jesuítica, haja vista a própria fundação da ordem, dirigida precipuamente à ação de conversão dos infiéis. No trecho em questão, o jesuíta autor das *Refleções* alegoriza a diferença entre os sábios da Universidade e os missionários da Índia, África e América, por meio das imagens figuradas dos rios Mondego, Ganges, Nilo e Prata²⁵. Na sínkrise, conclui-se pelo encômio da riqueza, da nobreza, da justiça e da eloquência que se encontram nas terras que esses outros rios banham, em desdouro do aprendizado oriundo do rio de Coimbra.

podia algum critico julgar, que vinha ao Oriente com os pensamentos, com que alguns Doutores Conimbricenses se embarcão para as conquistas; cuidão estes sahindo da Barra do Tejo, que só o Mondego adonde algum dia beberão, nasceo com Estrella²⁶, e por trazerem muito livro cercado dos Institutos, Digestos, Codices, Authenticas, Decretos, Decretais, Sextos, Clementinas, e Extravagantes com suas Rozas, cuidão que só o tal Mondego correo direito neste Mundo; sendo que bem considerado tem suas torturas, e voltas; e com poucas voltas dos seos 4 arcos da sua ponte hé apanhado, e apertado, sem que possa ter a Rozia daquelle Rio Asiatico – *Pontem indignatus Araxes* ²⁷– cuidão que correndo o Mondego pello seo Canal com quatro graos de milho, arroja milhões de ouro ao Oceano; mas se esse Mondego correndo para as conquistas inclina para a Ethiopia, na Africa encontra com assombro ao Nilo, que nascendo não na Estrella, mas sobre às Estrellas [...] publica por 7 bocas, que depois de abundar, e sustentar os naturaes, sustenta tambem os estranhos. Se o Mondego inclina para America cá encontra 60 legoas do Prata, que no interior Brazil nasceo Ouro. Se vay para a India, lá encontra o Ganges na bocca ouro, que no nascimento foi Christal, e diamantes; pazma neste cazo o pobre Mondego, achando tanto cabedal, tanto lustre, tanto direito, tanta eloquencia, aonde não imaginava, porque os que vierão adiante sabem já melhor a terra em que se achão, e conhecem melhor as influencias do Ceo das conquistas, que os domina. [fls. 111-111v]

Julgamos ver nessa alegoria dos rios alguma censura ao proverbial saber do Arcebispo, cujo *ethos* de homem culto e piedoso, místico e “direito”, se fundava grandemente em seus livros e leituras. Fr. Inácio possuía uma vasta biblioteca, de 197 volumes, os quais aliás ficaram depositados em duas livrarias de Goa ao

²⁵ O *paragone* entre os grandes (e pequenos!) rios da Terra é um *topos* conhecido. (Ver, p. ex., Vasconcelos, 1663, p. 19: “Jacte-se embora o antigo mundo de seus famosos rios, a India do seu sagrado Ganges e Assiria do seu ligeiro Tigris, a Armenia do seu fecundo Euphrates a Africa do seu prencioso Nilo que todos estes juntos em hum corpo são pouca agoa em comparação de hum só grão Para [...] Os nossos grandes rios das Almazonas e da Prata sem controversia são os Emperadores dos rios”). O interessante nas *Refleções* é que o *paragone* dos rios se alegoriza nas riquezas e saberes dos lugares que eles atravessam.

²⁶ À margem: “Serra da Estrella”.

²⁷ À margem: “Virgilio”.

término de seu mandato: a de Pangim, com 116 volumes, e a de Santa Inês, com 81 volumes. Entre seus livros, a *História Universal* de Bossuet, o *De Gratia*, de Francisco Suárez, a *Novoa Floresta, ou sylva de vários apophthegmas*, de Manuel Bernardes, a *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto, a *Monarquia Lusitana* de Bernardo de Brito, a *Agudeza o Arte de Ingenio*, de Gracián, *La Torre de Babilonia*, de Antonio Enríquez Gómez, a *Política para Corregidores y Señores de vassalos...* de Jerónimo Castillo de Bobadilla, a designada “Controvérsia sobre os Ritos Malabáricos” do padre Brandolini (isto é, a *Risposta alle accuse date al praticato sin’ ora da’ religiosi della Compagnia di Giesu*, em três tomos), a coletânea de poesias intitulada *Fênix Renascida*, as Obras de Fr Luis de Granada, o *Jardim sagrado aonde todas as flores sam maravilhas*, de Manuel da Assunção, além de várias obras de direito canônico, doutrina religiosa e vidas de santos²⁸. Especialmente, merece destaque para nós a presença de obras do padre Antônio Vieira entre os livros de sua biblioteca: o primeiro volume dos *Sermões* e a *História do Futuro*, bem como a “Apologia a favor do Padre Antônio Vieira”, de 1723, publicada em pseudônimo por Soror Margarida Inácia. Além disso, Fr. Inácio fez uso extensivo da obra de Vieira em seus próprios escritos, nomeadamente no *Estado do presente estado da Índia* (manuscrito ainda inédito) e, sobretudo, no impresso *Crisis paradoxo* (1748), publicado anonimamente em Londres. A obra se pretende um comentário a um suposto *Compendium* da *Clavis Prophetarum* de Vieira, feito na Bahia e aí copiado pelo anônimo autor. Tal compêndio, na verdade, nada mais é que um sumário, muito distante do que conhecemos da *Clavis Prophetarum* de Vieira. Porém, na ausência desta, o autor da *Crisis* se vale do compêndio, que traz à tona o que de mais famoso se sabia acerca da obra vieirina: a consumação de um reino de Cristo na Terra.²⁹ É de se notar que a *Crisis paradoxo* manifesta um demorado estudo de dom Inácio acerca da obra profética de Vieira, em particular da *Historia da Futuro* e do que se conhecia da *Clavis Prophetarum* (que corria manuscrita, e fora escrita em sua maior parte na cidade de Salvador da Bahia). Por essa razão, a *Crisis Paradoxo* foi obra proibida pelo Conselho Geral do Santo Ofício em 1752, tendo sido queimados 15 exemplares seus em Goa, no ano de 1754, em cumprimento à proibição.

Voltando às *Reflecções declarativas*, na passagem supracitada o jesuíta anônimo alude aos Institutos de Cânones, Digestos, Códices, Autênticas, Decretos de Graciano, Decretais de Gregório IX, Sextos, Clementinas, e Extravagantes – antonomásia de obras que fundamentavam os últimos anos do currículo do Curso Teológico e o de Cânones na Universidade de Coimbra; essas são apresentadas

²⁸ A lista completa das obras em posse de fr. Inácio encontra-se em Alves, 2012, p. 49-50.

²⁹ Cf. Cidade, 1953, p. XLVII, e também tb. Azevedo, 1918-19.

como ridículas àqueles que pensam que só com elas há Direito e somente à beira do Mondego. As torturas inquisitoriais se confundem com o leito tortuoso do rio, e sua pequenez é confrontada com a grandeza do Nilo africano, do Prata brasileiro e do Ganges indiano, todos superiores em bens que reverterem para o próprio Mondego português.

Muito mais haverá a discorrer e analisar acerca das *Reflecções*, situando-o como um escrito que estabelece e revela intenso contato entre a Índia e o Brasil, intermediado por Moçambique e destinado a ser recebido em Lisboa.

Assim, é inclusive nas não raras passagens em que se promove uma tradução de termos utilizados na Índia, na África e no Brasil – o que argumenta em favor da experiente peregrinação missionária do escritor – mas também supõe leitores aptos, ou ao menos curiosos, nessas terminologias. Num dos casos, trata-se da *descriptio* de um enterro na região de Sofala:

Hum Cavalheyro de genio jovial, que assistio naquellas partes, descrevia isto na forma, que agora direi. – Achavame (conta elle) a porta de hum destes Vigairos, quando ao som de huns tristes clamores, e instrumentos barbaros, vi apparecer huã grande comitiva, trazendo hum cadaver em huãs andas, que podião ser de luto, se fossem (o que Deos não quis) de Ebano natural da terra. Chegados a porta da Igreja, ou palhoça indigna, e chea de cariã, que no Brazil chamão Copim, e em Angola Salalé, *steterunt portatores*; depuzerão o feretro no terreiro; o pretinho sachristão, que na India chamamos Bicho, fez dous sinaes com o triste tamboril, ou tabãque; ao som de tantos ruidos sahio finalmente o Vigario sem sobrepeliz, nem estola (não sei de que vinha vestido entre aquellas suas ovelhas negras e nuas) pôsse junto ao defunto, e tirando de hum Cartapacio, a que chamou ritual, com elle na mão esquerda, tendo na direita o hisopo, levantou os olhos ao Ceo, e dahi pondoos no Cartapacio, entoou um vòz alta – *Pelli meae, consumptis carnibus* – e fazendo do cabo do hisopo vaqueta do tamboril, deo dous golpes naquella pelle seca do tamboril, que era muito sua; era o seo sino, pertencente a fabrica da sua Igreja; e era verdadeiramente – *Pelle sua pelli meae*, despegadas já de todo o sangue, e carne – *consumptis carnibus* – Tambem a vaqueta do Tamboril formada do Marfim osso da terra era osso muito seo – *adhaesit os meum* –. Aqui levantarão os Circunstantes hum grande pranto, o qual sossegado, continuou o Vigario e olhando para o Livro, proferio na mesma voz – *Dixit pater meus, eo, mater mea, et soror mea, vermibus*. Bicho chamou aos circunstantes conforme a lingua do paiz, dando muito boa construção ao texto de Job; cantou logo hum; *Requiem enter-ram*, entendendo que já se devia enterrar o defunto na sua terra; e de todas estas Ceremonias, athe dos toques, e sinaes do tamboril cobriu muito bom estipendio. [fl. 122-123, sublinhado do original]

Enfim, a presença do *Manifesto* na capital do Brasil e a redação, aí, das *Reflecções declarativas*, que visa anulá-lo, expõe o conhecimento e a importância

que as questões indianas tinham no Brasil – e vice-versa. A capital da América Portuguesa leu e interviu nas polêmicas da Ásia Portuguesa, discutindo-as e produzindo encômios e festejos na Bahia de Todos os Santos, nomeadamente na Academia dos Esquecidos. Essas ocasiões literárias, sem deixar de afetar a discussão das práticas religiosas, exibiam a mudança de prestígio, de riqueza e de saberes do lado oriental para o ocidental do fragmentado império português. Nem o vice-rei do Brasil, que o fora da Índia, se manteve indiferente a elas. Se isso é dito em poemas e prosas, mostra-se claramente na feição dos textos de polêmica religiosa, em que discurso elevado das *Reflecções* se exhibe como superior ao mal-arrumado *Manifesto em defesa do procedimento do Arcebispo de Goa*. Este, em seu estilo chão e declaratório, eminentemente informativo e ascético, “direito”, em suma, mostra-se incapaz de se elevar ao agudo e brilhante daquele que viceja nos engenhos do Brasil e nas demais conquistas ultramarinas. À clareza pretendida pelo Arcebispo, ou seu aliado, fiel a uma ortodoxia do poder metropolitano, se superpõe a minuciosa ourivesaria literária do peregrino e asiático jesuíta.

Referências bibliográficas

- Alves, A. M. M. R. (2012). “*O Reyno de Deus e a sua justiça*”. *Dom Frei Inácio de Santa Teresa (1682-1751)* (Tese de doutoramento em História). Universidade de Coimbra.
- Amaral Lapa, J. R. do (2000). *A Bahia e a Carreira da Índia*. Campinas: Hucitec; Unicamp.
- Azevedo, L. de (1918-19). Notícia bibliográfica sobre a *Clavis prophetarum* do Padre António Vieira. *Boletim da 2.ª classe da Academia das Ciências de Lisboa*, 13, pp. 8-10.
- Bouza, F. (2001). *Corre manuscrito. Una historia cultural del Siglo de Oro*. Madrid: Marcial Pons.
- Boxer, C.R. (1961). Fidalgos portugueses e bailadeiras indianas (séculos XVII e XVIII). *Revista de História*, 22 (45), 83-105. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.1961.120193>.
- Cidade, H. (1953). *Obras escolhidas*: vol. VIII. *História do Futuro (I)*. Lisboa: Sá da Costa.
- Carvalho, M. do S. F. de (2007). *Poesia de Agudeza em Portugal*. São Paulo: Humanitas.
- Castello, J.A. (1969-1978). *O Movimento academicista no Brasil (1641-1820/22)*. (6 vols.). São Paulo: Conselho Estadual de Cultura.

- Catálogo de Documentos Avulsos Manuscritos Referentes à Capitania da Bahia Existentes no Arquivo Histórico Ultramarino*. AHU-Baía (cx. 18, doc. 100. AHU_ACL_CU_005, Cx. 21, D. 1920).
- Documentos Históricos, Registro do Conselho da Fazenda, Bahia, 1699-1700* (vol. LXV, 1944). Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional.
- Ferreira, F. L. (1718). *Nova Arte de Conceitos que com o título de Lições Academias na publica Academia dos Anonymos de Lisboa, dictava, e explicava o beneficiado...* Lisboa: off. de Antonio Pedrozo Galram.
- Hansen, J. A. (Marzo-Abril, 2008). Barroco, Neobarroco e outras ruínas. *Des-tiempos. Revista de Curiosidad Cultural*, 3 (14), 169-215.
- Historia da America Portuguesa, desde o anno de mil e quinhentos do seu descobrimento, até de mil e setecentos e vinte e quatro* (1730). Lisboa: off. de Joseph Antonio da Silva.
- Kantor, I. (2009). As academias brasílicas e a transmissão da cultura letrada: os Esquecidos e os Renascidos (1724-1759). In R. Vainfás, R. & R. B. Monteir (Orgs.), *Império de várias faces. Relações de poder no mundo ibérico da Época Moderna* (pp. 273-86). São Paulo: Alameda.
- Leite, S. (1954). *Cartas dos primeiros Jesuítas do Brasil* (3 Vols.). São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo.
- Mendes, J. M. (2012). *Inácio de Santa Teresa. Construindo a biografia de um arcebispo* (Dissertação de mestrado em História dos descobrimentos e da expansão). Universidade de Lisboa.
- “Notícias de Goa”, ANTT, Tribunal do Santo Ofício – Conselho Geral, Livro 286, fl. 56.
- Studia*. Biblioteca Virtual dos Descobrimentos Portugueses. Lisboa: CNCDP/IICT, 1996. 1 CD-rom.
- Tavares, C. C. S. (2004). *Jesuítas e inquisidores em Goa: A cristandade insular (1540-1682)*. Lisboa: Roma.
- Vasconcelos, S. de (1633). *Chronica da Companhia de Jesu de Estado do Brasil e do quo obráraõ seus filhos...* Lisboa: off. Henrique Valente de Oliveira.

Tradução de lendas e mitos populares: imaginário amazônico e desafios interculturais

SILVIA HELENA BENCHIMOL-BARROS

UFPA(Br); UA(Pt); UNL(Pt)

KARLEY DOS REIS RIBEIRO

UFPA (Br)

1. Introdução

Traduzir literatura é sem dúvida um fascinante desafio que inspira estudos particularizados, além de modelos para a sua avaliação (House, 1981; Newmark, 1988). Embora seja indiscutível o fato de que traduzimos sentidos e não palavras, e que a subjetividade do tradutor tem sua manifestação na ressemantização que faz a partir da leitura e interpretação do texto de origem, neste trabalho trazemos à luz de considerações inquietantes, aspetos outros como a construção de sentidos a partir da narrativa oral, a contradição que confronta a ‘permanência’ de uma lenda no repertório de uma comunidade com a ‘dinamicidade’ e ‘volatilidade’ características dos relatos orais de lendas ou mitos populares muito tradicionais entre comunidades da Amazônia.

Entre os povos e comunidades tradicionais, as narrativas orais desempenham um papel histórico de disseminação do conhecimento e preservação da identidade cultural. Estas comunidades são descritas oficialmente como

grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (DECRETO N.º 6.040, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007)

É característica comum entre povos e comunidades tradicionais o repasse, aos descendentes, do conhecimento de mundo e de sua própria cultura por ação dos membros mais antigos e da oralidade. Estas narrativas descritivas, criativas, simbólicas e fantásticas encontram-se na forma de lendas ou mitos e, em dados contextos emergem de forma surpreendentemente controladora. Referimo-nos como exemplo do mencionado controle, o papel educativo que tais narrativas desempenham criando através de sua estética e força o discernimento entre certo e errado, o temor do sobrenatural, a ideia do castigo iminente diante da desobediência às leis naturais e àqueles que nos governam o destino, e o “mal” inexplicável que ronda a vida com seus sórdidos mistérios.

O contexto Amazônico é uma destas circunscrições geográfico-culturais em que as lendas e mitos são componentes da realidade cotidiana. Envolto em um misto de fantasia e realidade, o universo amazônico é permeado por histórias que mesclam elementos de diferentes culturas nas suas diversas dimensões. O aspecto multicultural da região corrobora a construção desta ambiência estética rica e instigante. Este estudo trata especificamente de uma lenda-mito popularizada como ‘O Toco’ que circula na Ilha do Marajó, situada no extremo norte do Brasil.

O Marajó é cenário exótico de exuberante natureza fluviomarinha, casas pequenas e carroças puxadas por búfalos. Um território em que a presença de muitos igarapés e rios dificulta a integração de seus municípios e de sua gente. Afirmamos que o Toco é ‘lenda’ baseados nas suas características de combinação de fatos reais com produtos da fantasia e por buscar justificativas para fatos misteriosos e sobrenaturais. Dizemos também que é mito por utilizar-se do componente simbólico para dar sentido ao que é inexplicável. Mas, o Toco é para muitos, realidade inquestionável.

Não são poucas as lendas amazônicas de onde se constróem imagens sobre o amor, a sexualidade, a religiosidade, a virilidade, a traição, o medo, a morte, a imortalidade e outras características e fragilidades da alma humana. A seleção desta lenda-mito, especificamente, deu-se por sua atualidade¹, sua proximidade² e a ausência de traduções interlinguísticas com algum registro evidente. A lenda salta da imaginação para a vida real com periodicidade, deixando rastro de tragédias como testemunho de sua materialidade, como uma maldição. O Toco é um instigante e conflituoso confronto entre o conhecimento racional e o imaginário que nos impele à investigação e ao mesmo tempo nos trava diante de algo maior e sobre o que não nos interessa inteiramos Desvendar pode significar

¹ O evento de aparição do toco se repete de tempos em tempos.

² Os autores deste artigo tem relação com o local onde ocorre a manifestação da lenda.

a morte e o apagamento de um mito, um símbolo regulador e desencadeador de comportamentos, interações, reações e de história.

Motivados pela possibilidade de produzir uma tradução³ para a língua inglesa, que pudesse dar visibilidade à esta lenda-mito e impactados com os desafios em reproduzir em língua estrangeira a originalidade e o fantástico nela contidos, debruçamo-nos sobre a tripla oportunidade de registrar na forma escrita, traduzir e analisar o processo de forma colaborativa e retrospectiva. Por ocasião do processo de tradução, adotamos uma postura de proximidade ao texto fonte e a fidelização de sentidos, considerando que a recepção de um texto em língua inglesa é, culturalmente falando, demasiado ampla e imprevisível. Organizamos este texto a partir de considerações sobre a literatura fantástica, seguidas de questões afetas à narrativa oral, exploramos a ótica dos contextos de produção, cultura e situação. Fazemos algumas reflexões sobre a transição da oralidade para a modalidade escrita e então tratamos da tradução propriamente dita e de sua análise. Por fim, apresentamos nossas considerações finais e nossos principais aportes teóricos, contemplados nas referências bibliográficas.

2. A Literatura fantástica e o Mito do Toco

A narrativa oral coletada e estudada durante esta pesquisa transita em um espaço teórico literário situado entre o fantástico e o maravilhoso. A lenda do Toco nos remete a este espaço intermedial e por esta razão, buscou-se aporte especialmente nos estudos de Todorov (1981), para quem o gênero fantástico parece antes localizar-se no limite de dois gêneros, o maravilhoso e o estranho, do que configurar-se em um gênero autônomo de características evidentes.

Aludindo sobre o que diz Todorov, no gênero maravilhoso os elementos sobrenaturais não são impactantes ao leitor implícito, isto é, não lhe provocam qualquer reação particular nem nas personagens. É como se o *sobrenatural* não fosse de fato *sobre*⁴, mas apenas *natural*. Não é exatamente uma atitude de surpresa, de terror, de estranhamento para com os acontecimentos narrados que caracteriza o maravilhoso, mas a própria natureza desses acontecimentos. Por outro lado, as características que pertencem ao gênero estranho contemplam acontecimentos que podem ser perfeitamente explicados pelas leis da razão, mas que são de uma maneira ou de outra, incríveis, extraordinários, chocantes, singulares, inquietantes, insólitos e que, por esta razão, provocam na personagem e no leitor reação semelhante àquela que os textos fantásticos nos tornaram

³ Utilizamos o termo 'tradução' neste artigo para designar a transposição da língua materna para a língua estrangeira, o que no Brasil comumente recebe a denominação de versão.

⁴ Grifo nosso.

familiar. A lenda do Toco provoca tais sentimentos. Enquanto circula nas comunidades caboclas o efeito compartilhado é o de tantas outras situações inusitadas e peculiares trazida nos textos de lendas. A reação do ouvinte externo à comunidade é de hesitação e incredulidade, oposta àquela do ouvinte local que mesmo sob certa hesitação demonstra aceitação e não a busca por explicação racional. O temor do irracional é cercado de curiosidade. Mas se a explicação racional é alcançada o gênero transmuta para o estranho, “se, ao contrário, ele decide que se deve admitir novas leis da natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero maravilhoso” (Todorov, 1970, p. 156).

Quando se expande o alcance da narrativa e o choque dos horizontes de expectativa (Jauss, 1994) se manifesta no ouvinte de uma outra dimensão cultural, o impacto do gênero estranho é logo sentido. Um confronto de percepções de mundo incita a curiosidade e o confronto intercultural deste contato de forma inevitável podendo ser, tal curiosidade, uma manifestação ultrajante, depreciativa e desrespeitosa. O estranho não é um gênero bem delimitado, dissolve-se no campo geral da literatura. Todorov (1970) reitera ainda o gênero maravilhoso, e o gênero estranho como o sobrenatural explicado. O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural. O fantástico pode, portanto, se desvanecer a qualquer instante.

O indivíduo que reside naquele contexto está inserido e integrado no mundo dos personagens de suas lendas. Ele é parte do fantástico e é o receptor implícito, o ouvinte ideal. A percepção desse receptor implícito está inscrita no texto com a mesma precisão com que o estão os movimentos das personagens (Todorov, 1981).

Fazemos aqui referência à importância vital do narratário (receptor implícito) cujo horizonte de expectativas não é extrapolado e que corrobora a própria construção do texto. Ressaltamos também uma certa dinamicidade e plasticidade manipuladas por aquele que enuncia em função de quem lhe ouve. Ao tempo em que o receptor implícito dá pistas ao receptor real, ele pode conduzi-lo a uma compreensão e interpretação adequadas do texto. Nesse caso, o fantástico comporta diversificadas percepções a respeito do papel que o ouvinte ou leitor irá desempenhar. O fantástico tem força sobre as emoções, sendo um gênero capaz de “produzir um efeito particular sobre o leitor” – medo, ou horror, ou simplesmente curiosidade –, que os outros gêneros ou formas literárias não podem provocar. Será essa “função” de leitor que irá fazer com que se instaure a percepção ambígua no texto, e a hesitação do leitor, um elemento necessário à concepção do gênero fantástico (Todorov, 1981, p. 50).

3. A narrativa oral e o desafio da interpretação do ‘mito real’: A lenda urbana

Este artigo tem como *corpus* uma narrativa que se encontra na interface ‘lenda-mito’, e no discutível espaço entre o ficcional e o não ficcional. Fazemos esta afirmação em virtude de narradores e, por vezes narratários, atestarem a veracidade da lenda e seus fatos com veemência e testemunho. Contudo, são os propósitos de impactar, impressionar e emocionar característicos da narrativa ficcional, que nos interessam sob o ponto de vista da tradução e da transposição destes sentidos.

Sobre a presença das narrativas orais nas culturas, refere Barthes:

A narrativa está presente em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, não há em parte alguma, povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente, e mesmo oposta: a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está aí, como a vida. (Barthes, 1971, pp. 19-20)

Quando uma narrativa adquire características de atualidade e de veracidade e passa a atingir uma ampla parcela de narratários pode-se dizer que se trata de uma lenda urbana. Não há consenso de que todas as lendas urbanas seriam criações fantasiosas, podendo algumas delas ter origem em fatos reais que, no entanto, no trânsito de seus “repasses” revestem-se de elementos diferentes que as tornam relatos vivos e cheios de dinamicidade.

Ambrose Bierce – *The bitter Bierce* – é exemplo representativo na literatura norte americana quando se trata de lendas urbanas. Além de jornalista e poeta tornou-se proeminente escritor de contos grotescos baseados em cruéis fatos reais por ele vivenciados durante a guerra civil de 1861. Bierce produziu gêneros de ficção e não ficção onde predominavam o humor e o macabro, tendo alguns de seus contos características semelhantes aquelas da lenda do Toco, *corpus* deste estudo. Os contos de Bierce sempre envoltos em clima de suspense e terror e escritos com muito realismo, expressam o seu estilo jornalístico e por isso atraíam o interesse e estimulavam a crer que eram reais. Assim ocorre com a lenda urbana “o Toco” que traz a notícia de fato misterioso, dramático, aterrorizante, sempre com testemunhas acessíveis.

No que tange a tradução desta narrativa, em que “fatos” e “fantasias” degladiam-se na interpretação do ouvinte estrangeiro, entendemos que o compromisso primeiro do tradutor é de fato com os sentidos originais e com sua interpretação

sem o compromisso com a logicidade. É um contexto específico em que a postura do tradutor é a de viabilizar o contato do leitor com a lenda-mito e todo o seu exotismo e emoções que provoca. Assim, referimos Berman (2007) que ressalta como objetivos éticos da tradução – fidelidade e exatidão – e suas dimensões cultural, literária e filosófica de onde emergem respectivamente as suas características etnocêntricas, hipertextuais e platônicas. Em uma perspectiva antropológica, a lenda do Toco é etnocêntrica e centrada em uma cultura que torna-se referencial na narrativa, ela transcende o texto em si, o extrapola e remete para o universo muito peculiar das crenças. É imaterial e tem sua existência vinculada ao etéreo, à força da fatalidade, à ficção.

Refere Fernandes (2013, pp. 69-70) sobre as narrativas ficcionais:

a narrativa ficcional além de ser um enunciado (sequência de frases) é uma unidade de comunicação e, por isso, não é somente texto, mas também contexto de produção: uma narrativa comporta as dimensões comunicativa, interativa e avaliativa, pois supõe a existência de um narrador e um narratário, que assumem dimensões antropológicas e orientam interativamente a produção da narrativa e a construção de sentidos possíveis a partir deste enunciado.

Imbuídos do compromisso de compreender o sentido e mistério do texto o e de tentar conduzi-los para uma outra língua, retomamos o pensamento de Knox em ‘The Trials of a Translator’ que reflete um dos mais tradicionais dilemas da tradução. “Deve-se tentar expressar em sua própria língua aquilo que o outro tenta expressar na dele. Não é suficiente perceber o que é dito, deve-se compreender o porquê de tê-lo dito e deve-se reproduzir não apenas o sentido, mas a ênfase de suas palavras” (Knox, 1949, p. 50).

Tentamos assim a aproximação, a apropriação dos sentidos do texto original, oral, a narrativa cabocla do habitante de Salvaterra na ilha do Marajó. Um aspeto relevante do perfil deste estudo é que o texto é vivo e a sua transmissão dá-se por meio da sociointeração – o contador e o ouvinte – e esta dinâmica desconstrói situações comuns da interpretação do texto escrito onde a ausência da interação deixa ao leitor a responsabilidade da ressignificação e da interpretação. O contacto narrador-ouvinte (que neste caso é o próprio tradutor) ao contrário, confere-lhe o compromisso da reprodução mais apurada e mais próxima do texto de partida. Fica mais preso o tradutor, à fidelização dos sentidos. Contudo este sentido é plástico e volátil a cada repetição da narrativa, como um terreno macio que assume novas marcas à medida que lhe percorremos. As reações de quem escuta são elementos intervenientes que exercem influência e podem redirecionar a sequência, aspectos discursivos, ênfases, supressões e expansões do texto.

A interação que se dá, é essencialmente mediada pela língua, que exerce, portanto um papel fulcral. Mas se por um lado à interação durante a narrativa pode favorecer a interpretação, a sua volatilidade pode oferecer obstáculos ao registro escrito e à sua tradução submetendo o tradutor à experiência de entrar em sintonia com um universo enriquecido por um diferente horizonte cognitivo, que lhe oferece os mais desafiadores obstáculos de interpretação e de busca por correspondentes que comportem os sentidos originais. O tradutor é o mediador a quem cabe à negociação destes sentidos por meio do uso da linguagem, assumindo o compromisso de transmitir o sentido daquilo que lhe foi dito (Gadamer, 2004).

4. “O Toco”, sob a ótica dos contextos de produção, cultura e situação

Na dimensão semiótica da linguagem texto e contexto são amalgamados em uma mesma substância, se interpenetram de forma indissociável e se constroem no uso compartilhado socialmente desta linguagem. A cultura agrega estes sistemas semióticos em um ‘espaço’ maior. A narrativa ‘O Toco’ é texto que não se pode desvincular deste espaço em que está envolto, isto é, deste contexto de cultura. A lenda tem sua função enquanto gênero na construção da relação entre o ambiente social e a organização funcional da própria linguagem. Dentro deste contexto de cultura em que a lenda é produzida, encontram-se abrigadas peculiaridades mais imediatas ao texto em si, o seu campo, as relações e o modo.

O tema da lenda é o mistério que se desenrola na história de um tronco de árvore “encantado” viajante das águas do rio Paracauari⁵ que banha as cidades de Soure e Salvaterra na Ilha do Marajó. De acordo com o narrador tem-se as ocorrências do termo “árvore”, “tronco” ou “toco.” O toco não flutua exatamente como um pedaço arrancado de árvore, ele, ao contrário, desloca-se contra o sentido da maré em posição vertical, de forma ereta e firme. Por esta razão, o toco causa grande espécie àqueles que o avistam em sua trajetória. Quando ele surge, os habitantes ribeirinhos não ousam banhar-se no Paracauari, pois sabem que o toco é prenúncio de tragédia e sua aparição está relacionada à morte. O toco “leva uma vida consigo”. Morte, via de regra por afogamento nas águas barrentas e escuras do Paracuari.

Sobre esta lenda urbana marajoara, conta-se que há alguns anos passados um grupo de pescadores decidiu empreitar-se na desafiadora captura do toco durante sua trajetória. Eles teriam conseguido laçar o toco, mas foram violentamente puxados e estavam prestes a desaparecer nas águas quando a corda do laço surgiu solta nas águas. Quatro dias depois, a mesma embarcação naufragou e os pescadores

⁵ Principal rio que drena a porção nordeste da Ilha de Marajó, estado do Pará, maior ilha fluvio-estuarina do mundo, e que integra a rede fluvial da foz da Bacia Hidrográfica do Rio Amazonas.

morreram afogados. Toda a tripulação foi faticamente morta no acidente. Desde então, esta história tornou-se verdade absoluta para as pessoas do lugar.

Fares (2004) em pesquisa sobre as representações poéticas das águas amazônicas, ao tratar do momento em que a ficção atinge a dimensão mítica, refere-se ao toco:

Em Soure, conta-se a história do Toco, que incide na questão da destruição, da catástrofe nas águas marajoaras. Ele é um habitante do Paracauari, rio que passa em frente daquele município. Dizem que o Toco veio do Maranhão, encantou-se pela beleza da ilha e, por inveja, impôs a morte por afogamento de seus habitantes. Um jogo de espelhos conduz à morte, explica a origem. Na literatura, há um repertório considerável de personagens em que a relação especular ocasiona a morte. Dorian Gray não resistiu ao constatar a perda da sua beleza. Narciso, na versão mais conhecida, ao contrário, encontra a morte ao apaixonar-se por si mesmo. No caso do Toco, a comparação não acontece com um retrato, nem com sua própria imagem, ele se encanta pela a beleza do outro. Espelhar-se nas águas e não se ver tão belo quanto o outro provoca inveja. E o Marajó é castigado. Beleza e morte, uma dupla contraditória. (Fares, 2004, p. 24)

A imagem (01) abaixo mostra o rio Paracauari banhando as cidades de Salvaterra e Soure, duas ilhas do arquipélago do Marajó⁶ local onde o toco supostamente aparece e onde os eventos trágicos e sobrenaturais são relatados nas narrativas dos habitantes locais. A imagem (2) mostra a captura do lendário “toco”.

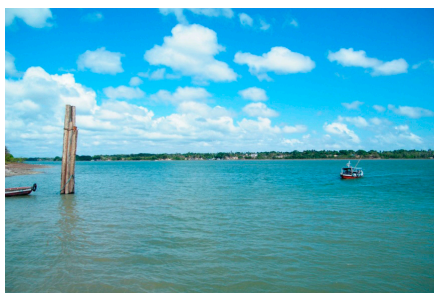


Imagem 01: Rio Paracauari

Fonte: www.google.com.br/imgens



Imagem 02: O toco no Rio Paracauari

Fonte: Acervo pessoal de Karley Ribeiro

O contexto de produção da lenda é o arquipélago do Marajó, localizado na Foz do Rio Amazonas, maior arquipélago fluviomarinho do mundo com área aproximada de 40 100 km² e que abriga diferentes ecossistemas.

⁶ O arquipélago do Marajó é reconhecido por Lei Estadual como área de proteção ambiental (APA), um privilégio jurídico facultado pelo Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA). O status APA torna uma área ecológica protegida oficialmente contra processos de intervenção artificial que possam degradar os ecossistemas.

Os interlocutores dessa história contada pelos habitantes locais são os moradores de Soure e Salvaterra, testemunhos vivos da aparição periódica e narradores do texto fantástico. Seus narratários são outros moradores da ilha, mais jovens que assimilam e repassam a mesma história, sempre de forma muito realista; ou visitantes da ilha cuja credulidade e curiosidade são postas à prova. A lenda provoca sentimentos que vão do escárnio ao temor. Por fim, referimos à linguagem que se molda aos hábitos e especificidades da natureza local e assim marca “os moradores da beirada”, “os fios de lodo”, “o anúncio da morte”, “o mal pressentimento”, “o arrepio”, “a corda que prende o barco”.

5. Da oralidade para a escrita: a narrativa do Toco

Originalmente a lenda surge na expressão oral, assim trazendo todas as características deste registro. Posteriormente, transita para a forma escrita (decisão metodológica adotada para este trabalho que tem como finalidade última, a tradução para a língua inglesa). Na transição oral-escrita a transformação da linguagem já é sentida, na forma através da qual se organiza o discurso, nas escolhas de quem escreve. Perdas (do mistério que se materializa no tom e no ritmo) e ganhos (nos adjetivos e nas manipulações) reduções ou expansões são observadas, mas o foco principal desta análise recai efetivamente sobre as decisões do tradutor durante o desafio de contar o “fantástico” levando-o ao contato com outras culturas, transportando o exótico ao mundo estrangeiro.

- Diz a narrativa do pescador, habitante de Salvaterra, gravada e transcrita⁷:

“Bem, minha gente... diz a lenda, que em determinada época do ano”... o TOCO, cheio de fios de lodo que parece com raízes, o Toco navega o rio Paracauari. Correndo na posição vertical, o toco passa anunciando a morte que chega para alguém. Falam do mau pressentimento que se confirma em três dias, seja por afogamento, seja por outras formas de morte. Olha, ele vem em pé, parece ENTERRADO no chão. Ele chama atenção pela sua grossura e, quando passa, é certo pessoal que alguém vai pra sepultura. Ai que arrepio que me dá!

Bom... alguns moradores da Beirada afirmam ter visto passar diversas vezes, avançando contra a maré, rumo as fazendas do Marajó. Um dia aconteceu que numa dessas passagens do Toco, o barco ‘Dois Irmãos’, que vinha da capital, acompanhou ele bem de perto, até os marinheiros resolveram desafiar o sobrenatural, lançando (laçando) o toco. Para o desespero dos dois pescadores

⁷ Normas de transcrição do PB.

(incrédulos), o TOCO ar-ras-tou a embarcação pelo rio adentro, ameaçando afundar ele, MAS um deles cortou a corda e evitou que o pior acontecesse.

*Narrado por Antônio Assunção, 78 anos,
Pescador e morador de Salvaterra*

6. “O toco”: a tradução para a língua inglesa

Após concluída a tradução, as soluções encontradas ao nível léxico-gramatical foram analisadas tomando como referência as estratégias propostas por Chesterman (1996, 1997, 2000).

Well folks, this legend tells us that at a certain time of the year... a tree trunk interlaced with fibers of sludge resembling tree roots, travels along the Paracuary river. It floats fast in vertical position presaging someone's death. The confirmation of the bad omen is said to be brought about within three days after the floating Log appears, either by an event of drowning or another form of death.

It travels upright in the river as if it were buried in the ground. The thickness of the trunk grabs the attention of all people, and... as 'he' passes by, it is quite certain that someone will die. Ughh... It makes my blood run cold!!

Well, some people who live by the riverbanks claim to have seen the trunk traveling several times, against the river stream, towards the Marajó farmlands. Once, during one of the trunk's appearance, a boat named “Dois Irmãos”, which was coming back from Belém, decided to follow it closely. The fishermen, themselves, decided to defy the supernatural, trying to catch it with a lasso.

The two skeptical fishermen became desperate when the trunk dragged the boat into the river threatening to sink it, however,... in the end... luckily enough one of the fishermen managed to cut the rope preventing the worst from happening.⁸

7. “O Toco”: análise retrospectiva da tradução

Em geral, a literatura sobre Tradução refere-se aos processos de análise retrospectiva da Tradução quando estes se destinam a desvendar, sistematizar ou prospectar o que ocorre ao nível da cognição do tradutor. Neste sentido, são referidos os *think-aloud protocols* (TAP), observações diretas com câmeras de vídeo, as observações mediadas por computador (*Translog* e *Camtasia*), ou as entrevistas retrospectivas. Este estudo, entretanto, apresenta uma reflexão sobre as decisões e soluções do tradutor sob a perspectiva acadêmica de validação da

⁸ Narrado por Antônio Assunção, pescador de 78 anos residente em Salvaterra. Texto transcrito e traduzido por Sílvia Benchimol e Karley Ribeiro.

prática por meio das estratégias propostas por Chesterman em um trabalho específico – a tradução de uma lenda marajoara.

A motivação deste artigo foi essencialmente acadêmica e oriunda da experiência de formação em nível superior. Portanto, consistiu em exercício acadêmico com a finalidade de análise do produto da tradução, uma atividade de auto reflexão teórica – constitutiva da própria vivência científica – incentivada para efeito de análises e considerações conscientes sobre a fundamentação epistemológica que subjaz a atividade prática, muitas vezes percebida como intuitiva e focada no produto. O objetivo maior foi o de promover ao formando, a conversão de suas ações tradutórias da dimensão intrapsicológica (individual) para a interpssicológica (colaborativa no nível educacional).

Procedimentalmente, foram feitas observações mais genéricas levando em consideração o gênero, suas características literárias e culturais e outras mais específicas a partir de excertos selecionados que possibilitassem mais claramente a identificação das estratégias conforme descritas por Chesterman.

Chesterman (1997) considera um tipo de tradução que garante ao tradutor maior liberdade durante o processo, tanto no sentido de possíveis reduções de informação ou uso de mecanismos como a paráfrase ou a reestruturação, objetivando produzir um texto-meta que comunique satisfatoriamente a mensagem. Desta forma, Chesterman (1997, p. 89) define estratégia como “[...] a process which yields a solution to a translation problem by forms of explicit textual manipulation”. As ideias de Chesterman foram consideradas como procedimentos heurísticos na classificação de estratégias e propósitos da tradução, exemplificadamente:

- I – interpretativa-comunicativo (tradução do sentido);
- II – literal (transcodificação linguística);
- III – livre (modificação de categorias semióticas e comunicativas);
- IV – filológica (tradução acadêmica ou crítica).

A taxonomia das estratégias propostas pelo autor, dividem-se em: sintáticas ou gramaticais (G), semânticas (S) e pragmáticas (Pr):

As **Estratégias Sintáticas** podem justificar as seguintes ações: reproduzir as estruturas da língua fonte sem que recaia em gramaticalidades (**Trad. Literal**); importar palavras adotando ou não adaptação ortográfica (**Empréstimo**); traduzir para a língua fonte tendo como base uma palavra ou expressão que já é estrangeira ou emprestada (**Calque**); mudar a classe gramatical da palavra (**Transposição**); reestruturar parágrafos ou sentenças, substituir o uso de palavra ou expressão por locuções (**Mudança de tipo e organização de unidade**); modificar modos verbais e pessoas nominais /pronominais (**Mudança de estrutura sintagmática**); alterar

ordem dos sintagmas (**Mudança de estrutura da oração**); alterar subordinação e coordenação nas sentenças (**Mudança de estrutura frásica**); alterar elementos de coesão, elipses, substituições, pronominalizações, repetições (**Mudança de elos coesivos**); mudar a expressão de um item particular de um nível para outro envolvendo os níveis morfológico, fonológico, sintático e lexical (**Mudança de nível**); alterar esquemas retóricos como paralelismos, repetições aliterações, métrica (**Alterações de padrões rítmicos e de repetição**).

As **Estratégias Semânticas** estão relacionadas com as seguintes ações do tradutor: utilizar palavras de sentido próximo, sinônimos (**Sinonímia**), utilizar o sentido inverso/oposto antecedido na palavra “não” (**Antonímia**), utilizar palavras que fragmentam o todo ou as que agregam em si vários outros termos (**Hiponímia/ Hiperonímia**), utilizar de forma invertida expressões polarizadas que expressam um mesmo processo, visto das perspectivas opostas. Ex. compra x venda; ensino x aprendizagem (**Conversão de posição de elementos**); alterar o grau de abstração de termos (**Alteração de abstração**); mudar a distribuição dos mesmos componentes semânticos de forma a expressar a ideia de forma mais expandida ou mais compactada (**Mudança da distribuição de elementos**); adicionar, reduzir ou alterar a ênfase ou enfoque temático (**Mudança de ênfase**); produzir um texto mais livre em prol de fluidez e de um senso pragmático (**Paráfrase**); substituir figuras de estilo por outras (**Mudança de tropo**); Alterar nuances e modalizações, etc. (**Outras alterações semânticas**).

As **Estratégias Pragmáticas** estão relacionadas com as seguintes ações do tradutor: naturalizar, domesticar, adaptar ou exotizar para dar conta das diferenças culturais (**Filtragem cultural**); ajustar o texto para que se torne mais explícito ou implícito, obedecendo a máxima da qualidade (**Mudança no nível de explicitação ou implicação**); reduzir, omitir ou adicionar informação, observando a máxima da relevância (**Mudança de informação**); fazer alterações nas formas de tratamento – mais ou menos formal –, no grau de emotividade e envolvimento que caracterizam o registo – as relações entre autor e leitor (**Mudanças interpessoais**); alterar a intenção do verbo de indicativo para imperativo ou de afirmativa para interrogativa (**Mudança ilocucionária**); alterar a ordem de unidades de texto e de seleção dentro do campo semântico disponível, isto é, mexer com a organização lógica da informação, na dimensão ideacional (**Mudança de coerência**); fazer quaisquer tipo de traduções parciais, tais como transcrições, tradução apenas de sons, respeitando a máxima da brevidade (**Tradução parcial**), alterar o *status* da presença autoral ou da interferência tradutória, por exemplo, por meio de notas do tradutor, comentários em colchetes ou apresentar glosas de explicitação (**Mudança na visibilidade da autoria**); proceder a reescritas mais radicais quando o texto de origem apresenta má qualidade de escrita (**Transedição**); alterar o

layout do texto, alterar a variante dialetal ou sóciodialetais (**Outras alterações pragmáticas**)

Esta taxonomia nos subsidia na reflexão sobre alguns processos que destacamos em dois excertos selecionados para a exemplificação da atividade:

Excerto (1)

Bem, **minha gente**... diz a lenda, que em determinada época do ano"... o TOCO, **cheio de fios de lodo** que parece com raízes, o Toco navega o rio Paracauari.

Well, folks, this legend tells us that at a certain time of the year... a tree trunk **interlaced with fibres of sludge** resembling tree roots, travels along the Paracauari river.

Neste trecho, observa-se algumas ações do tradutor que podem ser identificadas como perda relativa do sentido de proximidade e pertencimento que o narrador pretende dar ao(s) seu(s) ouvintes com o possessivo **MINHA** no texto de origem. Mais do que “posse” esse termo “**minha gente**” funciona culturalmente como inclusivo, como uma marca de compartilhamento que indicia de partida a aceitação da verdade que lhes será dita. Identifica-se sob a perspectiva da taxonomia de Chesterman uma estratégia semântica de mudança de ênfase e de alteração de nuance. Sob o enfoque pragmático percebe-se tanto uma ação de filtragem cultural que naturaliza a expressão na sua forma mais comum na língua inglesa “Well, folks” quanto uma mudança interpessoal quando o pronome MY é suprimido, alterando o grau de proximidade entre narrador e narratário.

Em seguida, o outro grifo destaca a tradução de “**cheio de fios de lodo**” para “**interlaced with fibres of sludge**” onde se pode observar uma estratégia semântica do tradutor ao utilizar palavra de sentido próximo (cheio – interlaced) e na escolha pelo léxico na língua estrangeira, adota uma mudança no nível de explicitação, já que o termo “interlaced” é mais explicativo da forma com que os fios se juntam ao toco. Na sequencia do excerto há uma alteração na estrutura da oração “**que parece com raízes**” em relação à tradução “**resembling tree roots**”, ou seja, uma estratégia sintática de transposição caracterizada pela mudança de classe gramatical.

Em perspectiva *top-down* e considerando-se os contextos de cultura e situação, apontamos que a expressão popularizada “**cheio de fios de lodo**” representa um obstáculo intercultural para a tradução na medida em que o texto em língua portuguesa tenta projetar a imagem da natureza típica do local (vegetação submersa em água no Marajó, os troncos de árvore com fitoplâncton). A expressão em língua inglesa adotada para a tradução, ao contrário da expressão em Português, adequa-se a um registo mais formal e característico de outro nível

de relações (tenor) e de outro domínio semântico (field). Lodo que na verdade é lama, não possui fios. Na tradução este “ajuste de sentido” foi uma opção de uso de estratégias pragmáticas por parte do tradutor, para dar conta da filtragem cultural, do nível de explicitação, adequação de coerência, obedecendo à máxima de qualidade.

Ressaltamos que várias possibilidades foram experimentadas sem uma validação ao nível de correspondência desejado Ex: *strings of silt / marine algae / tree roots*.

Excerto (2)

Correndo na posição vertical, o toco passa anunciando a morte que chega para alguém. Falam do mau pressentimento que se confirma em três dias, seja por afogamento, seja por outras formas de morte.

It floats fast in vertical position presaging someone's death. The confirmation of the bad omen is said to be brought about within three days after the floating Log appears, either by an event of drowning or another form of death.

Percebe-se que na tradução deste trecho as opções do tradutor foram notadamente mais livres e descoladas da forma do texto original, várias estratégias nos níveis sintático, semântico e pragmático como as de: de alteração de ênfase, de explicitação, de expansão e de mudanças na classe gramatical e elos coesivos e na produção de paráfrases foram observadas. Podemos exemplificar na tradução de “correndo na posição vertical, o toco...” para “It floats fast in vertical position” que há inversão da posição do sujeito e expansão (introdução do advérbio “fast”) com finalidade de dar maior ênfase à forma do deslocamento e de dar conta do sentido do verbo “correr”.

“O toco passa anunciando a morte que chega para alguém” é traduzido de forma mais compactada como “presaging someone's death”, uma alteração na distribuição de elementos, em observação à máxima a relevância, além da observação de tradução parcial, em observação à máxima da brevidade.

No fragmento “Falam do mau pressentimento que se confirma” traduzido como “The confirmation of the bad omen is said to be brought about” há modificação de modos verbais (voz ativa para voz passiva). Em “[...] em três dias seja por afogamento, seja por outras formas de morte” traduzido como “within three days after the floating Log appears, either by an event of drowning or another form of death”, são observadas estratégias como: a inserção de orações inexistentes no texto original (“after the log appears”), a mudança de plural para singular (“por outras formas de morte” x “another form of death”).

8. Considerações finais

Este trabalho foi uma tentativa de criar interfaces de análise envolvendo a literatura (gênero literário fantástico) a linguística LSF (especificamente os contextos de cultura e situação) e a taxonomia de estratégias de tradução propostas por Chesterman. Neste processo, a atividade acadêmica que dá origem ao presente artigo possibilita ao discente utilizar-se de ferramentas teóricas que dão suporte à compreensão da sua própria ação tradutória, muitas vezes considerada como um procedimento intuitivo.

O *corpus* escolhido nos colocou diante da dinâmica da “*traduzibilidade e intraduzibilidade*” (Benjamin, 2008) por razões que envolvem principalmente: a presença de léxico local (realias) e a dificuldade de manutenção do registo no ato da transposição interlinguística do gênero literário fantástico. Constatou-se que a transferência de significados nunca pode ser total entre sistemas de significados, pois “a linguagem da tradução envolve seu conteúdo como um manto real de amplas dobras... ela significa uma linguagem mais exaltada do que a sua própria e, portanto, continua inadequada para seu conteúdo, dominante e estrangeiro.” (Bhabha, 1998b. pp. 229-239). Entretanto, estas diferenças impactantes não impedem a realização do processo tradutório.

Referências bibliográficas

- Barthes, R. (1971). *O grau zero da escritura*. São Paulo: Cultrix.
- Benjamin, W. (2008) *A Tarefa do Tradutor*. Belo Horizonte, Fale/UFMG.
- Berman, A. (2007). *Tradução e a letra, ou, O albergue do longínquo*. Tradução de Marie-Hélène C. Torres, Mauri Furlan e Andréia Guerini. Rio de Janeiro: 7Letras/PGET.
- Bhabha, H. (1998). *Signos Tidos como Milagre. O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Brasil. Portaria n.º 313, de 03 de dezembro de 2013. Define o Mapa do Turismo Brasileiro e dá outras providências. Brasília-DF, 2007.
- Chesterman, A. (1996). Teaching Translation Theory: The Significance of Memes. In C. Dollerup & V. Appel (Ed.), *Teaching Translation and Interpreting* 3 (pp. 63-71). Amsterdam: John Benjamins.
- Chesterman, A. (1997). *Memes of translation. The Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Chesterman, A. (2000). Memetics and translation Strategies. *Synapse*, 5, 1-29.
- Fares, J. A. (2004). *Representações poéticas das águas amazônicas*. Belém: Asas da Palavra.

- Fernandes, J. G. dos S. (julho-dezembro/2013). Narrativa oral: estrutura e (per) forma. A Palavrada. Bragança – PA. Número 4. pp. 62-84. ISSN-2358-0526. Disponível em: <https://revistaapalavrada.files.wordpress.com/2014/05/4-narrativa-oral-estrutura-e-performa-josc3a9-guilherme-dos-santos-fernandes-doc.pdf> Acesso em: 12/03/2016.
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and Method* (Second edition). London: Sheed and Ward Stagbooks.
- Hallida, M.A.K.; Hasan, R. (1989). *Language, Context, and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford, OUP.
- House, J. (1981). *A Model for Translation Quality Assessment* (2nd ed.). Tübingen: Narr.
- Jauss, H. R. (1994). *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática.
- KnoX, R. (1949). *The trials of a translator*. E. Morrogh Bernard. Disponível em: <http://www.ccwatershed.org/blog/2016/mar/28/pdf-monsignor-ronald-knox-trials-translator>. Acesso em: 12/05/2016.
- Newmark, P. (1988). *Approaches to Translation*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Todorov, T. (1970). *As Estruturas Narrativas* (2.^a ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Todorov, T. (1981). *Introdução à Literatura Fantástica* (2.^a ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Sites: www.google.com.br/imagens

A tradução portuguesa das aventuras de Marco Polo: uma ponte linguístico-cultural para o Oriente no tempo das Descobertas

MAFALDA FRADE*

CLUNL, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH), Universidade Nova de Lisboa; CLLC, Universidade de Aveiro

1. O Livro de Marco Polo

A divisão geopolítica do Império Romano em duas partes pelo imperador Diocleciano, por volta de 286 d.C., e, mais tarde, a queda do Império Romano e as invasões dos bárbaros, no século V, geraram uma divisão entre Ocidente e Oriente que contribuiu para um progressivo afastamento e desconhecimento cultural das duas partes. Assim, e ainda que, no início da Idade Média, Europa, Ásia e África estivessem ligadas por rotas comerciais, culturalmente as imagens que chegavam do Oriente eram fantasiosas. Esta situação só se modificou já no século XIV, quando surgem variadas obras em que o Oriente era retratado de uma forma mais fidedigna¹.

O Livro de Marco Polo, que iremos estudar, insere-se neste conjunto alargado de obras que procuraram dar a conhecer aos europeus, de forma mais exata, um mundo que era relativamente desconhecido, mas objeto de muita curiosidade. Nele, encontramos o ponto de vista de um viajante que, nas suas viagens ao

* SFRH/BPD/47528/2008; mmfrade@fcsh.unl.pt

¹ “No século XIV surgiram diversas obras que contribuíram para um melhor conhecimento do Oriente, entre elas: o Livro de Marco Polo [...]; a *Descriptio Orientalium*, um relato das viagens do franciscano Odorico de Pordenone [...]; *Mirabilia Descripta*, do dominicano francês Frei Jordano de Séverac [...]; o relato do florentino Frei João Marignolli [...]; o Livro das Maravilhas do Mundo de John de Mandeville [...]; e também a relação da viagem pela Pérsia, Índia e Java do veneziano Nicolau Conti, na primeira metade do século XV. No entanto, nestas obras, ainda podemos encontrar o Oriente como um espaço de *mirabilia*, seres exóticos, memórias evocadas, paisagens e experiências extraordinárias” (Luís, 2010, p. 11).

Oriente, encontra povos com diferentes hábitos, crenças e culturas e sente necessidade de descrever as suas vivências², partilhando os seus pensamentos e sentimentos a propósito do que experiencia.

Pensa-se que as aventuras de Marco Polo terão sido escritas numa prisão genovesa em 1298 por Rustichello de Pisa, a quem o texto terá sido ditado pelo viajante. O texto original, escrito em Francês Antigo (com influências do Italiano)³, tornou-se um caso sério de sucesso na Idade Média, tendo dado origem a mais de uma centena de traduções em várias línguas.

Este fenómeno, contudo, criou alguns problemas: dada a tendência que existia, ao tempo, para introduzir no texto original interpolações ou correções (pelo copista ou tradutores), há várias tradições textuais (umas mais próximas do texto original do que outras). Assim, é difícil estabelecer ao certo as relações entre os testemunhos remanescentes e o texto original, trabalho a que se dedicaram investigadores como Yule, Benedetto ou Dutschke⁴.

Por outro lado, não há certezas sobre que versão é mais próxima do original ou qual reflete melhor as memórias de Marco Polo⁵. De acordo com isso, parece-nos que a razão por que existem diferentes versões do texto original reside no facto de que alguns tradutores ou copistas, face à quantidade de dados transmitidos, consideraram algumas informações mais importantes do que outras e sentiram necessidade de as enfatizar, reforçando, inserindo ou excluindo dados⁶.

2. A tradução em Português: origem e objetivos

Na sequência destes estudos, podemos considerar que há grupos de textos relativamente definidos. Um incorpora o mais antigo e mais completo de todos os testemunhos encontrados⁷ – o chamado “Texto geográfico” da Biblioteca Nacional de Paris – e seus descendentes, escritos em Francês, Italiano, Toscano e Veneziano. Da versão veneziana descende a tradução latina medieval do frei dominicano Francesco Pipino de Bologna⁸, que apareceu ainda durante a vida de Marco Polo (entre 1314 e 1324⁹) e foi impresso em finais do século XV, supostamente por Gerard de Leeu em Antuérpia. Esta versão – *De condicio-*

² Heers, 1984, pp. 125-143. Jackson, 1998, p. 89; Zumthor, 1993, pp. 304-305.

³ Ricci, 1992, pp. 4-5.

⁴ Ver bibliografia.

⁵ Jackson, 1998, p. 86.

⁶ Jackson, 1998, p. 88.

⁷ “None of the known texts, not even the «geographical text» of Paris, is a correct and complete reproduction of the original Genoese book by Rustichello” (F. de F., 1928, p. 279).

⁸ Benedetto, 1928, p. CIX; Iwamura, 1949, p. 7; Barbieri/Andreose, 1999, p. 38.

⁹ Dutschke, 1993, p. 219, Garvão, 2009, pp. 32-33.

nibus et consuetudinibus Orientalium regnum - encurtava e condensava o texto original e foi responsável pelo aparecimento de um grupo muito complicado de textos, uma vez que originou não apenas cópias, mas também traduções do texto latino, a que se seguiram novas traduções para Latim. Devido a isso, neste grupo específico, encontramos textos escritos não só em Latim, mas também Português ou Francês, por exemplo.

O texto que está na base da tradução portuguesa das viagens de Marco Polo é esta versão feita por Pipino e surgiu em Portugal pela mão de Valentim Fernandes, impressor alemão residente em Lisboa, que a publicou em 1502. Neste livro, Valentim Fernandes apresenta não apenas o livro de viagens de Marco Polo, mas também duas outras traduções - o livro de Nicolau de Conti e uma carta de Jerónimo de Santo Estêvão¹⁰.

Porque se interessaria tanto Valentim Fernandes por um texto medieval nos primórdios do Renascimento em Portugal?

Neste âmbito, há que notar que

nos movimentos de descoberta que pressupunham um encontro com algo que já se sabia existir, havia concepções elaboradas que vinham, muitas vezes, da Idade Média e que condicionaram a forma como «olharam» para o «outro» civilizacional.[...] Se, por um lado, há uma nova percepção da realidade que vai abrir horizontes, por outro lado, esta não está isenta de contrastes e do desenvolvimento de estereótipos que funcionam como condicionantes culturais nos contactos com a alteridade.¹¹

Nos alvares dos Descobrimentos Portugueses, a sociedade portuguesa vivia uma situação dual: por um lado continuava sob a influência de crenças e percepções medievais, no que aos povos do Oriente dizia respeito; por outro recebia novidades atualizadas desses mesmos povos através dos Descobridores¹². Assim sendo, fazia sentido que um impressor que editava livros relacionados com a Expansão Portuguesa se socorresse de obras medievais num mundo onde escasseavam relatos mais recentes das viagens ao Oriente.

De facto, a tradução das aventuras de Marco Polo (*Livro de Marco Polo*), baseada no texto de Pipino, é editada precisamente no momento em que Vasco da Gama deu início à sua segunda viagem à Índia e, como afirma o impressor no prefácio do livro de Nicolau de Conti, que encontramos após o livro de Marco

¹⁰ Não se sabendo ao certo quem terá sido o tradutor destas obras, neste estudo identificaremos a tradução portuguesa pelo nome de Valentim Fernandes, o impressor da mesma (Pereira, 1922, pp. xxi-xxv).

¹¹ Luís, 2010, p. 7.

¹² “Quando os Portugueses fizeram os seus apontamentos sobre o «outro», as suas opiniões eram moldadas por uma cultura que se debatia entre o recentíssimo valor da experiência e os dados da tradição medieval que construíra uma visão geográfica do mundo condicionada pelas concepções bíblicas e de alguns autores antigos” (Sousa&Lacerda, 2007, p. 45).

Polo, tem vários objetivos, entre os quais encontramos a vontade de informar os viajantes sobre os costumes religiosos dos estrangeiros:

E me moueo de tralladar e ajuntar ho presente liuro ao de Marco paulo ho seruiço que nysso espero de fazer a vossa Serenissima magestade em auisar e amoestar os vossos subditos de cousas perijgosas que em as Indias ha e onde ha christãos e onde mouro ou ydoltras e dos grandes proueitos e riquezas [...] pera receberem alguñ refrigerio e consolaçom aquelles que vossa reall Senhoria manda em busca dellas por tam longo e trabalhoso caminho. E ajnda porque este liuro falla mais particularmente de algũs çidades de India a nos outros ja descobertas [...]. E mais por dar testimonho ao liuro de Marco paulo que andou em as partes orientaes[...].¹³

Note-se, assim, a importância que este livro assume na época: um livro como o de Marco Polo permitia que os Descobridores portugueses tomassem consciência do que poderiam encontrar nas suas viagens, ainda que tal consciência estivesse fortemente marcada pelas crenças religiosas medievais que marcavam a sociedade ao tempo. De facto,

não obstante as rotas comerciais, que ligavam a Europa ao Oriente e ao Próximo Oriente, terem já contribuído para o encontro de diversas culturas, religiões e etnias, a imagem do «outro» não deixava de ser tolhida pelo etnocentrismo do observador. Logo, os rituais, a religião e as características físicas da cristandade europeia constituíam referenciais axiológicos dos comerciantes e viajantes europeus. Os vários povos orientais eram descritos nas suas discrepâncias em relação ao arbítrio cultural europeu.¹⁴

Neste âmbito, o texto não é, assim, neutral, antes espelha a visão cultural do Ocidente em relação a povos cujos costumes eram encarados com estranheza e suspeição. Daí a necessidade de “auisar e amoestar os [...] subditos de cousas perijgosas que em as Indias ha”.

Este propósito está em consonância com o objetivo original de Pipino, que, na elaboração da tradução latina, não tinha em mente o conhecimento geográfico, mas uma interpretação moralizante da vida dos povos orientais a partir de um ponto de vista cristão¹⁵. De facto, a multiplicidade de religiões e rituais religiosos com que Marco Polo se deparou nas suas viagens é interpretada

¹³ Fernandes, in Pereira, 1922, Prefácio ao livro de Nicolau de Conti (Prohemio em ho Liuro de Nycolao Veneto).

¹⁴ Luís, 2010, p. 38.

¹⁵ “Fedele è la versione pipiniana, se si considera la sola sostanza delle cose narrate; ma non può sfuggire, a chi abbia famigliare il testo originario, la mutazione profonda del tono, l’affermarsi eccessivo della personalità di Pipino, ben diversa da quella di Marco. Traspone troppo spesso, nello zelo antieretico di certe espressioni, la mentalità del dominicano che ha impresso la sua versione con iscopi di propaganda cattolica” (Benedetto, 1928, p. CLV). Veja-se também Gosman, 1994, p. 73.

à luz dos princípios e valores da Igreja Católica e, para atingir o seu objetivo edificante, o frade introduziu no texto um tom moralizador¹⁶. Além disso, apresenta a sua própria versão do texto original, dividindo a tradução em três capítulos, e reduz a informação existente, focando apenas os temas que considera mais importantes, de um ponto de vista cristão, de forma a auxiliar os homens a descobrir a grandeza e poder de Deus e a orar por aqueles que não conhecem a graça divina ou optam por não seguir os Seus mandamentos:

consijrey que pello esguardamento deste liuro os fiees homens poderam percalçar do Senhor mereçimento de mujtas graças, e esto ou porque [...] veendo as marauilhas de Deos poderam a sua virtude e sabedoria mais marauilhosamente esguardar ou veendo os pouoos dos gentios em tanta treeua de çeguidade e em tantas çugidades enuoltos dariam a Deos graças que os seus fiees alumeando da luz de sua verdade quis chamar de tam perijgosas treeuas ao seu marauilhoso lume. Ou doendose da ignorancia delles rogaram ao Senhor por alumiamiento dos seus corações, ou daqui sera confundida a pigriça dos christãos conhecidos por quanto os pouoos infiees som mais prompts pera adorar os ydolos que alguu~ s daquelles que som ssignados do synal de Christo som prompts pera honor do verdadeiro Deos. Outrosy poderam prouocar os corações de alguu~ s religiosos pera acreçentamento da fee christã[...].¹⁷

Tendo isto em conta, o texto português, como o latino, apresenta marcas lexicais que patenteiam a visão cultural do seu autor, revelando subjetividade na construção do discurso. De facto, um enunciado linguístico expressa uma determinada visão do mundo (que é marcada por crenças que induzem a uma avaliação pessoal e subjetiva dos acontecimentos e características que se vão observando), sendo que as generalizações e opções descritivas encontradas nos textos podem potenciar a criação de estereótipos (as escolhas lexicais efetuadas aquando da construção do discurso induzem a um conteúdo mais ou menos subjetivo que revela, em muitos casos, uma matriz cultural marcada pela visão eurocêntrica da época). A este nível, todo o léxico permite veicular um juízo pessoal, mas destacamos neste estudo, por se revelarem de especial importância à hora de veicular a visão cultural do Ocidente medieval em relação ao Oriente, o nome e sobretudo o adjetivo. De facto, este último assume nos textos um papel preponderante no que toca ao juízo veiculado: como modificador do nome¹⁸, tem a possibilidade não apenas de poder reforçar semanticamente o seu sentido, como também de poder qualificá-lo de

¹⁶ Jackson, 1998, p. 88.

¹⁷ Pipino, in Pereira, 1922, “Prologo daquelle que tralladou o Marco paulo da lingoa ytaliana em latim”.

¹⁸ Cunha&Cintra, 1991, p. 247.

forma positiva ou negativa, caso o nome, por si só, veicule um sentido culturalmente neutro, sendo ainda possível assumir diversas gradações.

Assim sendo, procuraremos demonstrar que há uma visão cultural veiculada pelos textos em estudo, no que à observância religiosa diz respeito, procurando analisar algumas escolhas lexicais dos tradutores.

3. Os encontros religiosos¹⁹

Desde o início do texto, temos a certeza das crenças religiosas do pai e tio de Marco Polo e a descrição latina e portuguesa destes homens é muito semelhante em termos lexicais, marcando-se a fé dos viajantes através do uso do nome ‘Deus’ (a, b) – que chega a ser caracterizado de forma positiva, desviando-se o tradutor do texto latino (b) – e de um trio de adjetivos semanticamente positivos para marcar a sua boa índole (c):

a)	“guyandoos Deos se forom pera a çidade de Constantinopoli” (Fernandes I.1)	“duce Deo Constantinopolim perrexerunt” (Pipino I.1)
b)	“dando graças ao muy alto Deos” (Fernandes I.10)	“gratias agentes Deo” (Pipino I.10)
c)	“dous nobres honrrados e prudentes irmãos” (Fernandes I.1)	“duo nobiles ac honorabiles prudentesque germani” (Pipino I.1)

Mais tarde, esta caracterização é complementada por uma descrição referente à sua posição junto da hierarquia católica: durante a viagem para a Ásia Central, foram convidados a entregar um pedido ao Papa e voltar com uma relíquia²⁰:

...pera rogar de sua parte ao Papa que tiuesse por bem de emuiar a elle çem sabedores christãos que soubessem amostrar aos seus sabedores razoauel e prudentemente, se era verdade que a ffe e creença dos christãos fosse melhor antre todas, e que os deoses dos Tartaros fossem diaboos e que elles e as outras gentes do oriente eram emganados na cultura dos seus deoses. [...] Mandoulhes outrosy ho dito Rey que lhe trouuessem do oleo da alampada que pende ante ho

¹⁹ Embora o texto original de Pipino, do qual o texto português descendeu, ainda não tenha sido estabelecido, há versões que se assemelham muito à fonte a partir da qual terá surgido a tradução portuguesa. Uma delas – publicada entre 1425 e 1450 e reproduzida em fac-símile pela Biblioteca Digital de Wielkopolska (Polónia) – está na base do nosso estudo, dadas as semelhanças evidentes entre os dois textos. Isto permite-nos investigar não só o tipo de vocabulário usado no texto em latim para descrever características religiosas dos estrangeiros, mas também se a tradução portuguesa segue de perto a sua origem ou se se “apropria” do texto e introduz alterações que revelam algum tipo de preconceito contra alguns grupos religiosos.

²⁰ Jackson, 1998, p. 95-96.

sepulcro de nosso Senhor em Jherusalem quando tornassem. Ca certamente elle crijá Christo ser huĩ no conto dos boõs deuses.²¹

O convite foi-lhes endereçado por Cublai Cã²², um dos poucos orientais caracterizados de modo favorável no texto. De facto, a adjetivação que marca a descrição deste governante é semanticamente positiva e reforçada pelo superlativo, o que denota a boa fama que conquista junto dos viajantes: trata-se de um homem “muyto benigno” (“summe benignus”)²³, que manifesta disposição para compreender a fé católica e mostra reverência ao receber a relíquia que os viajantes lhe oferecem: o óleo sagrado de Jerusalém²⁴.

Se o contacto com este governante se revela eminentemente positivo, o mesmo não acontece com outros indivíduos com quem os viajantes se cruzam.

Marco Polo encontrou, nas várias terras em que passou, diferentes tipos de religiões, hábitos religiosos e crenças divinatórias relacionados com quatro categorias principais de grupos religiosos que retrata de forma distinta. Assim, para além de referências a relíquias, sepulturas sagradas e milagres – mostrando que a presença de Deus, mesmo em terras estrangeiras e bárbaras, é uma realidade –, documenta a presença em terras orientais de judeus e de cristãos de ramos não católicos, descritos com frequência de uma maneira impessoal. Outros grupos conhecem um destino diferente: os mouros são vituperados e há diversas referências a seguidores de outras religiões – como o politeísmo da Mongólia, hinduísmo e budismo e a quem o viajante chama, no geral ‘idólatras’²⁵ –, que também são olhados negativamente, sendo frequentemente associados à feitiçaria e à astrologia. Este tom moralmente negativo, típico de um ponto de vista cristão medieval, não constitui uma surpresa: embora haja relatos de tolerância para com outras religiões, a maior parte dos testemunhos medievais revela estereótipos negativos sobre outros povos e a crença na superioridade cristã²⁶, cujo modo de vida é considerado correto²⁷. Vejamos algumas características de cada grupo.

²¹ Fernandes I.4.

²² Fernandes I.2.

²³ Fernandes e Pipino I.3. Outras narrativas de viagens confirmam esta tolerância do governante para com os cristãos (Gosman, 1994, p. 74).

²⁴ Fernandes e Pipino I.7.

²⁵ Até os Muçulmanos podiam receber o epíteto de idólatras: “L’idée que les musulmans [...] rendent un culte à des idoles est fréquent au XIIe siècle” (Guichard, 1999, s.u. ‘Islam’, p. 530).

²⁶ Classen, 2002, p. 155.

²⁷ MacDaniel, 2002, p. 410.

3.1. Os cristãos

Mesmo em terras estrangeiras e bárbaras, Deus está presente. Isto é o que encontramos na narrativa: Marco Polo menciona várias vezes a existência de cristãos por onde passa, mostrando que vivem, entre os ‘infiéis’, cristãos nestorianos, jacobitas e persas, isto é, crentes pertencentes a ramos dissidentes da Igreja Católica Romana²⁸. No Oriente, eram numerosos, pelo que não é surpresa que Marco Polo os tenha encontrado durante a sua viagem. Além disso, e dada a sua identificação clara dos ramos cristãos, parece saber o suficiente para os distinguir do ramo católico.

Embora os cristãos estejam presentes em todas as terras orientais, o que nos chama a atenção é a maneira impessoal como são descritos. De facto, quando Marco Polo menciona os cristãos nestorianos e jacobitas não veicula, linguística ou culturalmente, qualquer informação positiva ou negativa sobre eles, informando apenas onde vivem²⁹ e a localização das suas igrejas³⁰. Isso pode relacionar-se com natureza desses grupos: ainda que haja uma ligação com Jesus Cristo, o mercador pode ter optado por alguma moderação na descrição pelo facto de estar perante crentes que não obedecem à Igreja Católica Romana.

Esta hipótese é reforçada pelo facto de que haver um grupo que é simplesmente denominado ‘cristãos’ – sem epítetos, tal pode significar que seriam católicos – e que é tratado de uma maneira diferente. Ocasionalmente a informação cultural é neutra: vivem em terras específicas³¹, distinguem-se por uma cruz nas faces³²

²⁸ Os nestorianos são um ramo cristão, da Igreja Síria Oriental, que se separou da Igreja Católica Romana depois do Concílio de Éfeso (431 d.C.), onde foi deposto Nestório, arcebispo de Constantinopla (em II.61 encontra-se o relato de que um cristão nestoriano construiu duas igrejas). Já os jacobitas são cristãos que seguiram o monge Jacob Bar-Addai (ou Baradaeus) – neste texto é denominado ‘Jacolith’ (I.15) –, que se afastou da Igreja Católica Romana no século VI d.C., viajando pela Síria, Ásia Menor e Egito para estabelecer a sua Igreja cristã. Os cristãos persas referidos por Marco Polo deveriam pertencer à Igreja Apostólica do Oriente, também denominada Igreja Persa, entre outras nomenclaturas (Baum & Dietmar 2003, pp. 3-5). Este ramo cristão, cujos primórdios remontam ao segundo século d.C., tornou-se autónomo nos inícios do século V d.C.. Apesar da conquista da Pérsia pelos muçulmanos (664 d.C.), conseguiu expandir-se pela Índia, Ásia Central e China, onde conheceu uma fase de expansão durante o Império Mongol (séc. XIII-XIV d.C.). Veja-se Albert, 2000a, pp. 750-751 e 2000b, pp. 1010-1011 e também Baum & Dietmar, 2003, pp. 8-9, 19-21, 84-89.

²⁹ Fernandes e Pipino I.15, I.17, I.38, I. 40, I.45, I.47, I.63, II.39.

³⁰ Fernandes e Pipino I.64, II.61, II.64. A propósito dos ‘Alani’ (‘Alarios’ na tradução portuguesa) – um outro grupo referido na narrativa –, diz-se que ganharam um cerco, mas que o excesso de bebida provocou uma falta de vigilância que os conduziu à morte (II.62). A narrativa parece neutral: o tom poderia ser positivo se se considerasse que morreram como mártires, mas nada de semelhante é dito; por outro lado, manifestam um comportamento descontrolado, mas também nada se opina a este propósito.

³¹ Fernandes e Pipino I.48, I.49, III.31.

³² Fernandes e Pipino III.43.

e fabricam boas armas³³. Na maioria das vezes, porém, são descritos de forma positiva e, não surpreendentemente, estão relacionados com milagres: cortaram o cabelo curto, como monges ocidentais³⁴, são de cor branca e belos³⁵; a sua fé é protegida por Cublai Cã contra judeus e muçulmanos³⁶; maridos e esposas fisicamente separados vivem em harmonia e mantêm-se fiéis ao casamento³⁷; são capazes de mover uma montanha³⁸ e a pedra de uma igreja³⁹, o que origina conversões; tratam a terra onde o apóstolo São Tomé está enterrado como uma relíquia e operam muitos milagres com ela⁴⁰. Mais interessante, uma possível ação negativa é transformada numa neutra: embora os cristãos comprem mercadoria roubada de corsários, isso é aceitável porque os bens não são roubados a outros cristãos, mas a muçulmanos e idólatras⁴¹.

Note-se que, na descrição dos diferentes ramos retratados do Cristianismo, a adjetivação não é um recurso linguístico abundantemente utilizado: de facto, no que diz respeito aos cristãos, o texto é muito parco em adjetivos, o que contribui para o tom neutral criado, preferindo-se a descrição cultural (referência às igrejas, à semelhança com os monges, aos milagres operados, etc.) para criar uma impressão positiva no leitor

3.2. Os judeus

Os judeus são muito pouco mencionados e, tal como os cristãos, geralmente o tom utilizado é neutro. Assim, sabemos apenas que também existem em terras orientais⁴² e distinguem-se dos cristãos por sinais faciais⁴³. No entanto, a primeira vez que são mencionados o seu retrato não é positivo, embora não haja características diretamente mencionadas: juntamente com os muçulmanos, zombaram dos cristãos sobre a inexistência da ajuda de Deus. Isto só terminou após a intervenção de Cublai Cã e a sua proibição de zombar de um Deus venerável⁴⁴. Isto permite perceber que os judeus estão ao mesmo nível que os

³³ Fernandes e Pipino II.58.

³⁴ Fernandes e Pipino I.14.

³⁵ Fernandes e Pipino III. 50.

³⁶ Fernandes e Pipino III.6.

³⁷ Fernandes e Pipino III.37.

³⁸ Fernandes e Pipino I.18.

³⁹ Fernandes e Pipino I.39.

⁴⁰ Fernandes e Pipino III.27.

⁴¹ Fernandes e Pipino III.38.

⁴² Fernandes e Pipino II.14, III.31.

⁴³ Fernandes e Pipino III.43.

⁴⁴ Fernandes e Pipino II.6.

muçulmanos e que um rei tártaro é mais tolerante à fé cristã do que os judeus, que partilham algumas características e crenças com os cristãos.

3.3. Os mouros

As referências à religião dos mouros são abundantes e linguisticamente mais ricas (especialmente no capítulo um), e ao longo de toda a narrativa somos capazes de distinguir um tom cruzadístico sobre esta religião.

Em termos linguísticos, a tradução portuguesa segue de perto a versão latina, adotando, na maioria das vezes, o tom utilizado por Pipino em relação a esta religião. Assim, há casos em que se transmitem informações neutras, como a indicação de que seguiam a lei de Maomé⁴⁵ ou a certeza (errada) de que os muçulmanos “adoram a Mafomede” (“Machmetum adorant”)⁴⁶, dando-lhe o mesmo estatuto que os cristãos dão a Jesus Cristo⁴⁷. Esta informação, com algumas variações linguísticas⁴⁸, está presente em toda a narrativa e semanticamente revela-se impessoal, objetiva e não preconceituosa sobre a religião muçulmana.

Contudo, é muitíssimo mais frequente que o texto se revele intolerante em relação à religião muçulmana e aqui o tradutor mantém-se, por norma, fiel ao texto latino, mantendo, na tradução, o léxico de caráter disfórico que encontramos na versão de Pipino (em alguns casos, como em d), e), f) com recurso até ao superlativo) e que revela imediatamente as ideias do viajante acerca dos muçulmanos:

d)	“som muy grandes roubadores” (Fernandes I.15)	“praedones sunt maximi” (Pipino I.15)
e)	“muy maos homeês e peruersos e buscam continuamente arroido e som roubadores e homicidas” (Fernandes I.19)	“homines pessimi rixosi praedones et homicide multi” (Pipino I.19)
f)	“a muy torpe ley de Mafomede” (Fernandes I.41)	“legem turpissimam machimeti” (Pipino I.41)
g)	“a ley do miseravel Mafomede” (Fernandes I.38)	“legem miserabilis machimeti” (Pipino I.38)

⁴⁵ “Tem a ley de Mafomede” / “legem autem machmeti habent” – Fernandes e Pipino I.19. Veja-se também Fernandes e Pipino I.63 e III.44.

⁴⁶ Fernandes e Pipino I.15.

⁴⁷ Horta, 2004, p. 127.

⁴⁸ Como “adorantes machimetum” (Pipino I.47). Ver também Fernandes e Pipino I.17, I.20, I.23, I.27, I.30, I.37, I.39, I.42, I.63 e II.39. Note-se que, no texto latino, o nome ‘Maomé’ é escrito de duas formas: ‘Machmetus’ e ‘Machimetus’.

h)	“ley do abominauel Mafomede” (Fernandes I.12)	“machmeti abhominabilis legem” (Pipino I.12) ⁵⁰
i)	“ho desauenturado de Mafomede ... abominauel Mafomede” (Fernandes I.28)	“infelicissimum machmetum ... abhominabilis machmeti” (Pipino I.28)

Note-se que, num dos casos apresentados, i), o texto português não traduz o superlativo apresentado em Latim, veiculando, assim, uma visão um pouco menos hostil. Contudo, é mais frequente o contrário, isto é, que o tradutor português reforce a visão desfavorável presente no texto latino, introduzindo no texto ideias negativas que a versão latina não possuía, seja através de adjetivos depreciativos – como observamos em j) –, seja através da tradução de nomes semanticamente neutros por outros com valor pejorativo – como é o caso de ‘lex’ nas ocorrências k), l), m) –, a que, por vezes, se associam também, e de novo, adjetivos com um sentido disfórico – como se vê em m), que tem ainda a particularidade de registar a mudança de sujeito com o qual se relaciona o adjetivo (“lege” na versão latina, “Mafomede” na portuguesa):

j)	“adoram o abominauel Mafomede” (Fernandes I.32)	“machmetum adorant” (Pipino I.32) ⁵¹
k)	“seguidores da seyta de Mafomede” (Fernandes I.15)	“lege machmeti sectatores sunt” (Pipino I.15) ⁵²
l)	“a ley ou seyta do abominauel Mafomede” (Fernandes I.26)	“legem abhominabilem machmeti” (Pipino I.26)
m)	“em a seyta do abominauel Mafomede” (Fernandes I.28)	“in machmeti lege nepharia” (Pipino I.28)

No caso dos três últimos exemplos, talvez o tradutor tenha sido influenciado pela palavra latina ‘sectator’ (traduzido por ‘seguidor’/‘seguidor’), que encontramos em algumas expressões ao longo do texto⁵²: esta palavra pertence à mesma origem de ‘secta, ae’ (‘seita/seyta’ na Idade Média) e poderia ter predisposto o tradutor a pensar de uma maneira pejorativa e a traduzir ‘lex’ por ‘seita/seyta’ em vez do nome semanticamente mais neutro ‘lei’, que também surge na tradução, como os exemplos n) e o) demonstram.

Quanto ao comportamento contrário por parte do tradutor, registámos apenas duas ocasiões em que Fernandes não reproduz a visão negativa de Pipino sobre

⁴⁹ Ver também Fernandes e Pipino I.31, I.45, III.14 e III.39 para ocorrências idênticas.

⁵⁰ Situação idêntica regista-se em Fernandes e Pipino I.34.

⁵¹ Ver também ocorrências idênticas em Fernandes e Pipino I.40, I.44 e I.49.

⁵² Ver Pipino I.15 (“legis machmeti sectatores sunt”) e I.28 (“legis machmeti sectator erat”).

Maomé ou a sua lei, optando pela eliminação de adjetivos disfóricos, o que torna o texto mais objetivo e semanticamente neutro⁵³:

n)	“ley de Mafomede” (Fernandes I.37)	“lex pessimi machimeti” (Pipino I.37)
o)	“segundo a ley de Mafomede” (Fernandes I.65)	“iuxta legem abhominabilis machimeti” (Pipino I.65)

Assim sendo, e porque o tradutor opta, na maioria das vezes, por traduzir fielmente o texto latino ou intercalar vocabulário pejorativo no texto original, o resultado é um texto que, em termos linguísticos, veicula um ponto de vista negativo acerca da religião muçulmana.

Culturalmente, a visão transmitida segue o mesmo caminho. De facto, o texto descreve também características religiosas deste grupo que, na sua maioria, são negativas e também aqui o tradutor é fiel ao texto latino. Assim, os Sarracenos tratam os Cristãos com dureza – “duramente” / “durissime” (Fernandes e Pipino III.44) –, exigem que abandonem a sua fé, punindo-os se recusarem⁵⁴ e revelam até ódio por eles:

p)	“cujos moradores som mouros, e ham os christãos em grande odio” (Fernandes III.44)	“incole qui sarraceni sunt habent summe christianos exosos” (Pipino III.44) ⁵⁵
----	--	---

Salvam-se três informações, que demonstram algum relacionamento positivo de mouros com a Igreja Católica: visitam o túmulo de São Tomé, tal como os cristãos⁵⁶ e alguns foram convertidos pela influência de sinais divinos. Assim, a capacidade de os cristãos moverem uma montanha conduz a conversões⁵⁷ e a retirada de uma pedra mourisca dos alicerces de uma igreja não tem qualquer efeito nefasto sobre a construção⁵⁸.

3.4. Os idólatras

O grupo mais amplamente mencionado é o dos idólatras, que engloba várias religiões, ainda que nem sempre seja possível perceber quais, já que apenas se

⁵³ Já em i) observáramos que o texto português era um pouco menos hostil, por não traduzir o superlativo.

⁵⁴ Em III.44, conta-se a história de um bispo que, capturado e instado a renunciar à sua fé, recusou, o que lhe valeu a circuncisão (à época, um insulto, por ser hábito judaico). Esta situação provocou uma guerra que culminou com a vitória dos cristãos.

⁵⁵ Idênticas informações surgem em Fernandes e Pipino III.46.

⁵⁶ Fernandes e Pipino III.27.

⁵⁷ Fernandes e Pipino I.18.

⁵⁸ Fernandes e Pipino I.39.

usa, no texto latino como na tradução, a palavra ‘ydolatre/idolatre’. Isto indicia desconhecimento, por parte dos europeus, das diferentes religiões presentes em terras orientais, como o hinduísmo ou o budismo.

Linguisticamente, são variadas as vezes em que, em Latim como em Português, Pipino ou Fernandes se limitam a utilizar simplesmente o nome ‘ydolatre/idolatre’ sem estabelecer lexicalmente qualquer relação que induza a que olhemos este grupo de forma positiva ou negativa⁵⁹ (para além da percepção negativa que o nome envolve para um cristão⁶⁰).

Tal não impede que, no conjunto dos crentes em ídolos, sejam citados grupos específicos que por vezes são descritos de forma positiva ou neutra⁶¹. De facto, em vários casos, Pipino e Fernandes limitam-se a descrever factos culturais sobre alguns grupos sem introduzir no texto léxico que induza o leitor a uma leitura semanticamente negativa ou positiva. E a descrição em si predispõe o leitor a tolerar alguns grupos não cristãos. Assim acontece quando se refere que os tártaros respeitam os túmulos inimigos⁶² e enviaram ao Papa um pano especial que envolveu a mortalha de Cristo em Roma⁶³. Já os brâmanes são descritos como honestos, castos e possuidores de uma vida ordenada⁶⁴, e os monges, que vivem nos mosteiros, como abstinentes no que diz respeito aos alimentos⁶⁵ e mulheres⁶⁶. Finalmente, em um caso, q), a narrativa de Marco Polo é muito clara sobre o valor da castidade:

q)	“Os homens desta terra nom tem por peccado nenhũa maneyra de luxuria.” (Fernandes III.24)	“Homines regionis illius nullam luxuriaie speciem putant esse peccatum.” (Pipino III.24)
----	---	--

Apesar disto, na maioria das vezes a percepção do viajante é negativa e frequentemente ligada à cegueira provocada pela adoração dos ídolos ou do diabo⁶⁷, sendo que o tradutor respeita fielmente o que é veiculado no texto latino. Assim,

⁵⁹ Em várias passagens de Fernandes e Pipino, Marco Polo diz apenas que encontrou idólatras nas terras por onde passou: I.47, I.48, I.50, I.64, I.65, II.28, II.31, II.32, II.33, II.34, II.35, II.39, II.40, II.44, II.45, II.46, II.47, II.48, II.49, II.51, II.55, II.60, II.64, III.2, III.9, III.10, III.13, III.18, III.29, III.31, III.33, III.34, III.41.

⁶⁰ Veja-se, por exemplo, Wilhelm, 1910, s.u. ‘Idolatry’.

⁶¹ Há capítulos inteiros com descrições que geralmente não são objeto de comentários depreciativos, como sucede em Fernandes e Pipino I.53, II.20, II.15 e III.24.

⁶² Fernandes e Pipino II.44.

⁶³ Fernandes e Pipino I.47.

⁶⁴ Fernandes e Pipino III.30.

⁶⁵ Fernandes e Pipino I.36, I.67.

⁶⁶ Fernandes e Pipino I.49: “viuem mais honestamente e destes algũs guardam castidade”/“honesties uiuent... castitatem seruant”. Ver ainda I.67, III.30, onde se afirma que são modestos na forma de vestir e viver.

⁶⁷ “Ces espaces, en effet, dont la Bible ne parle pas et qu’ignorent les auteurs antiques, ne sont-ils qu’illusion? Ce continent ne *devrait* pas être. D’où l’idée confuse que Satan y rôde” (Zumthor, 1993, p. 261).

informa que os idólatras, cegos pelas superstições demoníacas, se envolvem em rezas e maquinações diabólicas e possuem poderes estranhos, como o de conseguir escurecer o ar ou receber respostas do demónio⁶⁸, demonstrando claramente, pelo uso de um léxico de caráter disfórico, uma visão negativa acerca destes grupos:

r)	“encantações dos diaboos” (Fernandes I.35)	“incantatoribus demonii” (Pipino I.35)
s)	“engano do dyaboo” (Fernandes I.36)	“diabolica machinat(i)one” (Pipino I.36)
t)	“çeguidade pelos demonios” (Fernandes II.41)	“demones cecitate” (Pipino II.41)
u)	“sua çeguidade” (Fernandes I.45)	“sue cecitatis” (Pipino I.45)
v)	“çeguidade da ydolatria” (Fernandes III.37)	“ex idolatrie cecitate” (Pipino III.37)
x)	“maliciosas orações” (Fernandes I.45).	“orationes nephande” (Pipino I.45)

Neste âmbito, os Tártaros – também acusados de adorar o seu rei como um deus vivo⁶⁹ e de realizar ritos perniciosos⁷⁰ – são especificamente mencionados como um povo influenciado pelo demónio. Assim, é por interferência de Satanás que matam os servidores dos seus governantes quando estes morrem⁷¹ – como se observa em z) – e é ele que influencia os feiticeiros deste povo na sua arte⁷² – como se vê em aa), bb), cc) e dd) – e induz os tártaros (que obedecem cegamente ao demónio) a simular casamentos, como é revelado em y):

y)	“çeguidade do diaboo” (Fernandes I.58)	“diabola cecitate” (Pipino I.58)
z)	“tam grande sandiçe e crueldade som induzidos per sathanas.” (Fernandes I.54.)	“tanta enim insania a sathana[...] est” (Pipino I.54.)
aa)	“sacrificio diabolico” (Fernandes I.66)	“sacrificium nephandum” (Pipino I.66)

⁶⁸ Fernandes e Pipino I.45 e III.17.

⁶⁹ Fernandes e Pipino II.15. Ver também II.24.

⁷⁰ Como veiculam os adjetivos utilizados: “maldita maneyra de ençensar” (Fernandes II.15)/“nepharia purificatione” (Pipino II.15).

⁷¹ Fernandes e Pipino I.54. Assim se permite que os servos assistam o seu mestre na vida após a morte.

⁷² Esta visão negativa está de acordo com as ideias medievais a propósito dos feiticeiros: apesar de existir alguma tolerância para com eles, as suas ações são olhadas como se fossem obra do demónio. Veja-se Jolly, 2002 e Schmitt, 1999, pp. 1086-1087.

bb)	“arte do dyaboo” (Fernandes I.66)	“diabolica arte” (Pipino I.66)
cc)	“arte dos diaboos” (Fernandes I.66)	“arte demonii” (Pipino I.66)
dd)	“pedras ... oferecidas ao diaboo per maas encantações” (Fernandes III.3)	“lapides diabulo nefando incantatoribus dedicati” (Pipino III.3) ⁷³

Note-se que, em z), a tradução portuguesa é mais depreciativa que o texto latino por reforçar a conduta negativa dos tártaros ao traduzir o nome “insania” por dois nomes (“sandiçe e crueldade”) e ao utilizar o adjetivo “grande” (também ele ausente do texto de Pipino).

Os feiticeiros dos Brâmanes também são descritos de modo análogo – veja-se gg) –, acontecendo o mesmo a feiticeiros e astrólogos não associados especificamente a um povo idólatra – como é documentado em ee) e ff):

ee)	“arte diabolica” (Fernandes I.22)	“diabolica arte” (Pipino I.22)
ff)	“arte diabolica” (Fernandes III.38)	“arte dyabolica” (Pipino III.38)
gg)	“Bramanos... feytiçeyros... arte diabolica” (Fernandes III.23)	“abraiamini...magos... incantatores... diabolica arte” (Pipino III.23)

Para além da associação ao demónio, feiticeiros ou astrólogos são ainda vituperados por contactarem com falsos deuses⁷⁴ (no caso dos Tártaros), referindo-se também que praticam a nudez pública⁷⁵. Esta última conduta é criticada em outros momentos, induzindo a uma visão ainda mais negativa dos grupos religiosos relacionados com a idolatria. De facto, em Latim como em Português, descrevem-se os hábitos de nudez⁷⁶ e luxúria⁷⁷ dos idólatras como elementos civilizacionais relacionados com crenças religiosas que, revelando uma conduta contrária à mentalidade europeia, são altamente censurados pela moral cristã⁷⁸.

Descritas de forma bastante profunda (precisamente porque são consideradas completamente anormais e divergentes dos cristãos), estas atitudes dão origem a comentários severos. Por um lado, o adultério é considerado consequência das crenças dos idólatras: a fé em ídolos e a sua benevolência conduz os homens a

⁷³ Ver também Fernandes e Pipino III.17.

⁷⁴ Fernandes e Pipino I.66, II.3, II.10, II.54. A referência aos falsos deuses encontra-se em “falso deos” / “deo falso” (Fernandes e Pipino III.47 e também I.58).

⁷⁵ Fernandes e Pipino III.31.

⁷⁶ Fernandes e Pipino III. 20, III.22, III.30.

⁷⁷ “Som ydolatras e seguidores de luxuria” / “idolatre et libidinis sectatores sunt” (Fernandes e Pipino I.63).

⁷⁸ Delany, 1910, s.u. ‘Lust’.

permitir que suas esposas sejam usadas livremente por qualquer hóspede⁷⁹, comportamento claramente censurado por parte tanto de Pipino como de Fernandes:

hh)	“do seu entendimento tam derribados” (Fernandes I.46)	“dementati sunt” (Pipino I.46)
ii)	“çeguos em aquella sandiçe” (Fernandes I.46)	“cecitatis dementia” (Pipino I.46)
jj)	“tirados do seu syso” (Fernandes II.38)	“dementati” (Pipino III.38)
kk)	“detestauel custume” (Fernandes I.46)	“consuetudinem detestabilem” (Pipino I.46)

Mais tarde, no mesmo capítulo em que se invoca a cegueira produzida pela idolatria⁸⁰, um dos exemplos dados evoca o comportamento dos homens que não casam com virgens (impelindo assim as mulheres a procurar diferentes parceiros sexuais a fim de se casar mais facilmente). Neste âmbito, também a poligamia origina duros comentários que remetem para a inobservância grave da correta conduta religiosa:

ll)	“graues pecado”	“grauia pecata”
mm)	“bestialmente viuem” (Fernandes I. 49)	“bestialiter uiuent” (Pipino I. 49) ⁸¹

A referência à selvajaria destes povos surge também em III.17, numa ocorrência em que o texto latino refere que alguns idólatras são selvagens, reforçando Fernandes esta informação através do uso da dupla adjetivação:

nn)	“Som muyto bestiaes e saluageës” (Fernandes III.17)	“sunt ualde siluestres” (Pipino III.17)
-----	---	---

⁷⁹ Fernandes e Pipino I.46, II.38.

⁸⁰ Fernandes e Pipino II.37.

⁸¹ Esta descrição da bestialidade dos homens por vezes surge isolada e sem relação com a luxúria, como sucede em III. 16 e III.21. Tal situação não é estranha: o homem selvagem, de facto, não é uma visão comum na Idade Média: “imprégné de l’inhumanité de cet espace là [...] le Sauvage toutefois se situe dans une vision verticale du monde [...]. Dans l’échelle hiérarchique qui, de Dieu et du pape, descend jusqu’aux pauvres, il se cramponne à l’étage immédiatement inférieur à ceux ci, avant les démons l’Antéchrist, Satan. L’altérité qui l’oppose à nous concerne tout ce qui fait l’existence: nudité au lieu de vêtement, [...] la licence ayant force de loi” (Zumthor, 1993, p. 277).

Culturalmente há ainda descrições em que, ainda que não se use adjetivos ou advérbios, a percepção veiculada é negativa, dados os costumes descritos, diametralmente opostos aos dos cristãos. Assim, Pipino e Fernandes informam-nos de que os idólatras têm uma imensa quantidade de ídolos⁸², associam os seus deuses a animais⁸³ ou ao fogo⁸⁴, queimam os seus mortos⁸⁵ e às vezes também cremam vivos alguns parentes⁸⁶, preservam os cadáveres com perfumes e oferecem-lhes comida e bebidas⁸⁷, têm funerais cheios de alegria e ofertas⁸⁸, seguem conselhos astrológicos⁸⁹, procuram feiticeiros quando estão doentes⁹⁰, têm várias mulheres⁹¹, são descendentes de responsáveis pelo martírio cristão⁹², são cruéis e veem o roubo como uma ação lícita⁹³ e alguns são canibais⁹⁴.

Como podemos ver, os idólatras são olhados, em geral, de forma negativa, sendo que a maioria das críticas de Marco Polo assenta em dois polos: por um lado, na aproximação destes povos a Satanás; por outro, na impudicícia corporal e no desregramento sexual.

4. Conclusão

A partir desta descrição, podemos perceber que a reação medieval a outros mundos, com base na comparação com o 'outro', geralmente relaciona-se com a condenação do que é diferente, ao invés da sua apreciação. Significa isto que a narrativa veicula especialmente uma ideia negativa sobre os 'infieis', quase nunca olhados de modo apazível. Por vezes, no entanto, há uma certa tolerância, que é frequentemente associada a características ou comportamentos que de alguma forma se assemelham ao que é considerado correto: o modo de vida cristão.

Neste sentido, ao longo de todo o texto é possível sentir que o viajante identifica os muçulmanos como sendo diferentes dos cristãos e não de uma forma positiva. Esta não é uma surpresa: na Idade Média, a religião muçulmana era considerada o oposto do cristianismo e foi claramente vista como o inimigo.

⁸² Fernandes e Pipino I.49, III.7, III.28.

⁸³ Fernandes e Pipino I.45, III.7, III.24.

⁸⁴ Fernandes e Pipino I.19.

⁸⁵ Fernandes e Pipino I.45, II.11, II.48, II.55, II.64, III.30.

⁸⁶ Fernandes e Pipino III.24.

⁸⁷ Fernandes e Pipino I.45.

⁸⁸ Fernandes e Pipino I.45, II.64.

⁸⁹ Fernandes e Pipino I.45, II.64.

⁹⁰ Fernandes e Pipino II.41.

⁹¹ Fernandes e Pipino I.49.

⁹² Fernandes e Pipino III.24.

⁹³ Fernandes e Pipino III.37.

⁹⁴ Fernandes e Pipino III.17.

Porque Marco Polo era cristão, este preconceito teria estado presente ao longo das suas viagens e é reforçado no texto pelo facto de esta versão das viagens ter sido preparada por um frade dominicano.

Esta animosidade tradicional contra os muçulmanos não encontra o mesmo eco na narrativa relacionada com os idólatras. Na verdade, esses não são tão antagonizados, o que nos leva a admitir que Marco Polo, como os povos europeus, não era capaz, a essa altura, de conceber claramente a existência de várias religiões. Assim, especialmente por causa das guerras e cruzadas, presumia apenas a existência de dois grandes grupos: de um lado, estariam as religiões de cristãos e muçulmanos; de outro, pessoas com crenças e hábitos estranhos que eram menos conhecidas e, por isso, consideradas menos perigosas para a fé cristã (uma vez que a relação entre as pessoas não era de tipo beligerante, mas essencialmente comercial). Tal não evita, contudo, que os idólatras sejam vituperados. De facto, ao longo do texto, vamo-nos deparando com a descrição de condutas frequentemente consideradas demoníacas e que atentam contra o pudor e a moral sexual cristã. A tolerância vai apenas para aqueles que evidenciam algum tipo de comportamento idêntico aos costumes cristãos ou acreditam em Deus, mesmo de forma diferente da Igreja Católica. E estes, juntamente com os “verdadeiros” cristãos, preservam alguns lugares sagrados (ou a sua memória) e ajudam a manter a presença de Deus, mesmo em terras hostis e infiéis.

Esta mesma superioridade é encontrada na narrativa ligada aos judeus, grupo quase deixado de lado, e nas descrições dos diferentes grupos de cristãos. Neste âmbito, é possível perceber que há uma clara diferença entre os grupos dissidentes e os que possivelmente pertencem à Igreja Católica Romana. De facto, o viajante parece distinguir com clareza os ramos dissidentes cristãos do ramo católico e destaca este último positivamente. Assim, quando a identificação é clara – nestorianos, jacobitas, persas – geralmente o tom da narrativa é neutro, não existindo críticas diretas contra estes dissidentes (pelo menos acreditavam em Jesus Cristo e mantiveram a presença de Deus em terras infiéis). Já quando há menção apenas a ‘cristãos’ – e isso pode facilmente levar-nos a identificar este grupo com a Igreja Romana –, a maioria de ações é positiva, narrando-se com frequência conversões e milagres.

Tendo tudo isto em consideração, é possível concluir que, nestas traduções da narrativa de Marco Polo, há uma forte presença da religião cristã e que as referências encontradas parecem possuir um objetivo claro, que Valentim Fernandes terá tido em conta à hora de escolher publicar esta narrativa: o de influenciar os marinheiros que estavam a preparar-se para viajar para a Índia (como Vasco da Gama) ao tempo da tradução portuguesa, alertando estes Descobridores do mundo oriental para o tipo de perigos e tentações que poderiam encontrar.

Referências bibliográficas

Testemunhos:

- Barbieri, A. & Andreose, A. (1999). *Marco Polo Il «Milione» veneto – ms. CM 211 della Biblioteca Cívica di Padova*. Venezia: Marsilio.
- Benedetto, L. F. (1928). *Marco Polo – Il Milione*. Firenze: Leo S. Olschki.
- Gil, J. (1988). *El libro de Marco Polo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Iwamura, S. (1949). *Manuscripts and printed editions of Marco Polo's Travels*. Tokyo, Japan: The National Diet Library.
- Pereira, F.M. E. (1922). *Marco Paulo: o Livro de Marco Paulo – o Livro de Nicolao Veneto – Carta de Jeronimo de Santo Estevam, conforme a impressão de Valentim Fernandes*. Lisboa: Ofic. Gráf. da Biblioteca Nacional.
- Pipino of Bologna, F. (S/d). *De condicionibus et consuetudinibus orientalium regnum*. Facsimile. Digital Library of Wielkopolska (Poznan Foundation of Scientific Libraries, Poland). In <http://www.wbc.poznan.pl/dlibra/docmetadata?id=87527&from=publication>
- Yule, H. (1903) *The Book of Ser Marco Polo*. 2 vols. London: John Murray.

Estudos:

- Albert, M. (2000a). 'Jacobites'. In A.Vauchez et al. (Ed.), *Encyclopedia of the Middle Ages* (pp. 750-751). Cambridge: James Clark & Co.
- Albert, M. (2000b) 'Nestorians'. In A.Vauchez et al. (Ed.), *Encyclopedia of the Middle Ages* (1010-1011). Cambridge: James Clark & Co.
- Baum, W. e Winkler, D. W. (2003). *The Church of the East – A concise history*. London/New York: Routledge.
- Classen, A. (2000). Foreign Races. In C. Lindhal et al. *Medieval Folklore* (pp. 154-156). Oxford: Oxford University Press.
- Cunha, C. e Cintra, L. (1991). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Sá da Costa.
- Delany, J. (1910). 'Lust'. In *The Catholic Encyclopedia*. New York: Robert Appleton Company. Disponível em <http://www.newadvent.org/cathen/09438a.htm>.
- Dutschke, C. W. (1993). *Francesco Pipino and the manuscripts of Marco Polo's Travels*. Los Angeles: University of California.
- F. de F. (1928). Marco Polo: Review. *The Geographical Journal*, 71 (3), 278-280.
- Garvão, M. H. M. I. (2009). *O Livro Marco Paulo impresso por Valentim Fernandes. Genealogia textual, leitura tipográfica e aspectos discursivos*. (Tese de Doutorado). Universidade de Lisboa.

- Gosman, M. (1994). Marco Polo's voyages: the conflict between confirmation and observation. In Z. Von Martels (Ed.), *Travel fact and travel fiction* (pp. 72-84). Leiden: E.J.Brill.
- Guichard, P. (1999). 'Islam'. In Le Goff, Jacques and Schmitt, J-C. *Dictionnaire raisonné de l'Occident Médiéval* (pp. 523-539). Paris: Fayard.
- Heers, J. (1984). De Marco Polo à Christophe Colomb: comment lire le Devisement du monde? *Journal of Medieval History*, 10(2), 125-143.
- Horta, J. da S. (2004). O Marco Paulo (1502) de Valentim Fernandes: a representação dos povos não-cristãos na construção de uma imagem do poder real manuelino. In *HOMO VIATOR, Estudos em homenagem a Fernando Cristóvão* (109-134). Lisboa: Edições Colibri.
- Jackson, P. (1998). Marco Polo and His 'Travels'. *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*. University of London, 61(1), 82-101.
- Jolly, K. L.. (2002). Magic. In C. Lindahl et al. *Medieval Folklore* (250-525). Oxford: Oxford University Press.
- Luís, C. S. S. (2010). *Encontros civilizacionais no oriente: visões sobre a alteridade nas obras de Duarte Barbosa e de Tomé Pires*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Nova de Lisboa.
- Macdaniel, E. (2002). Travel Literature. In C. Lindhal et al. *Medieval Folklore* (pp. 410-413). Oxford: Oxford University Press.
- Ricci, L. B. (1992). "Milione" di Marco Polo. In A.A. Rosa (Ed.), *Letteratura italiana Einaudi. Le Opere* (Vol I, pp. 1-27). Torino: Einaudi.
- Schmitt, J-C. (1999). 'Sorcellerie'. In J. Le Goff & J.C. Schmitt. *Dictionnaire raisonné de l'Occident Médiéval* (pp. 1084-1096). Paris: Fayard.
- Sousa, J. P. O. & Lacerda, T. (2007). *A Interculturalidade na Expansão Portuguesa (séculos XV-XVIII)*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Wilhelm, J. (1910). 'Idolatry'. In *The Catholic Encyclopedia*. New York: Robert Appleton Company. Recuperado de <http://www.newadvent.org/cathen/07636a.htm>
- Zumthor, P. (1993). *La mesure du monde*. Paris: Seuil.

Pessoa, leitor, tradutor e reescritor de *The Scarlet Letter*

EDWIGES CONCEIÇÃO DE SOUZA FERNANDES*

Universidade do Estado do Pará

Universidade de Aveiro – UA

Universidade Nova de Lisboa – UNL

Introdução

Os Estudos de Tradução alcançaram o *status* de disciplina independente (Snell-Horny, 2006; Bassnett (-McGuire), 1991) mais precisamente nas últimas décadas do século XX e passaram a desenvolver suas próprias teorias, metodologias e instrumentos de pesquisa. Apesar de terem uma trajetória relativamente curta, esses estudos têm produzido pesquisas inspiradas em paradigmas que partem da convergência com outros campos do saber, tais como a filosofia, os estudos literários, a linguística, a antropologia, a história, a semiótica, entre outros. Todas essas teorias, de alguma forma, contribuem direta ou indiretamente para que os Estudos de Tradução passem a operar mais ao nível da cultura e da história, em vez de centrarem-se somente ao nível do texto ou da palavra; mais ainda, permitem que a ênfase inclua mais o texto-meta ou texto-alvo do que o texto-fonte e que o foco seja direcionado mais ao público-alvo e à cultura de chegada da tradução.

Ao se pensar na questão da pragmática e da contextualização, teóricos como José Lambert, André Lefevere, Theo Hermans, Gideon Toury e Susan Bassnett, só para citar alguns, propuseram uma abordagem para estudar as traduções literárias que tomava por base a visão da literatura como sistema. Essa abordagem,

* Professora da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Doutoranda em Tradução e Terminologia – UA / UNL-FCSH

desenvolvida pelos formalistas russos, foi retomada na década de 1970 quando Itamar Even-Zohar, teórico da tradução de origem israelense, formulou a Teoria dos Polissistemas. A referida abordagem também partiu de uma concepção sistêmica da literatura e, no entanto, foi inspirada na segunda fase do formalismo russo, quando Yuri Tynianov procurou dotar o modelo de perspectiva histórica e levar em conta as realidades sociais.

A nova abordagem para o estudo das traduções literárias proposta pelo grupo de estudiosos citado via a literatura como um polissistema inserido em um outro sistema maior, o da cultura, identificava-se como descritivista e se desenvolveu na segunda metade dos anos 1970; e alcançou maior visibilidade com a publicação, em 1985, da coletânea de ensaios organizada por Theo Hermans, intitulada *The Manipulation of Literature*. Lefevere sugeriu o termo ‘manipulação’ para ressaltar a convicção dos autores de que “do ponto de vista do sistema receptor, toda tradução implica um certo grau de manipulação do texto de partida, com um determinado objetivo” (Hermans, 1985, p. 9), e de que as afinidades, ou os pressupostos básicos que os unem, são, de uma forma resumida, os seguintes: visão da literatura como um sistema dinâmico e complexo; a convicção de que deve haver uma interação permanente entre modelos teóricos e estudos de caso; uma abordagem da tradução literária de caráter descritivo e voltada para o texto-meta, além de funcional e sistêmica; e um interesse nas normas e coerções que governam a produção e a recepção de traduções, no que se refere à tradução e outros tipos de reescrita e ao lugar e à função da literatura traduzida tanto num determinado sistema literário quanto na interação entre literaturas (Hermans, 1985).

Como explicitado inicialmente, foi somente a partir da década de 70 que a viragem cultural dos Estudos de Tradução ocorreu. Portanto, como neste trabalho nossa atenção será voltada a uma tradução realizada por volta de 1920, podemos inferir que o modo como as traduções eram realizadas bem como o papel do tradutor a essa altura fossem bastante diferentes, o que significa dizer que os tradutores, em sua grande maioria, utilizavam uma abordagem da tradução literária voltada para o texto-alvo. Mais ainda, entre esses tradutores encontravam-se grandes escritores, portanto, não é de se estranhar que alguns ainda estivessem fortemente influenciados pelos ideais românticos, o que tornava suas traduções limitadas ao gênio do autor a ser traduzido. Sendo assim, a fidelidade, bem como a equivalência à intenção e ao estilo, transformavam-se em ‘balizas’ para tradutores, leitores e editoras.

É neste cenário que surge a tradução em Portugal da obra *The Scarlet Letter*, de Nathaniel Hawthorne (1804-1864), considerado como o maior dos nove-elistas norte-americanos. Em nossa coleta de dados, encontramos apenas três

traduções e algumas reedições das referidas traduções desta obra em Portugal, brevemente descritas na primeira parte do trabalho. Optamos por analisar a tradução de Fernando Pessoa, por ter sido a primeira feita em solo português, por ser o único romance integralmente traduzido por Pessoa (Zenith, 2002, p. 15) e também porque, em comparação com as demais traduções analisadas, nos agradou mais pelo estilo e valor literário de sua reescrita, e por ter o próprio tradutor reconhecido o valor da obra a traduzir ao dizer que

A Letra Encarnada é o mais célebre, e, na opinião da grande maioria dos críticos, o maior dos romances norte-americanos. Henry James chamou-lhe “a peça mais distintiva de ficção em prosa que tem produzido o solo americano”. (Monteiro, 2009, p. xxvii)

Pessoa, que de acordo com Vieira & Zenith “aprendia a fazer literatura por imitação”, como aluno aplicado, na adolescência; “aprendia tudo direitinho – para depois subverter, transformar, melhorar, superar” (2013, p. 58).

The Scarlet Letter e as traduções em Portugal

The Scarlet Letter, um clássico da literatura norte-americana, a obra-prima de Nathaniel Hawthorne, teve sua primeira edição publicada em Nova York em 16 de março de 1850, pela Editora Ticknor, Reed and Fields com uma tiragem de 2000 exemplares que se esgotaram no primeiro mês, devido ao sucesso absoluto. Com aproximadamente 300 páginas, entre prefácios, notas e uma introdução intitulada “A Alfândega”, o romance é composto por 24 capítulos. Um livro forte e pungente, de mistério, de amor e de crítica social, que retrata o drama do amor proibido entre um pastor puritano, Arthur Dimmesdale, e sua paroquiana, Hester Prynne. A trama retrata muito fielmente os princípios puritanos praticados pela sociedade de Boston do século XVII, e refletem a preocupação do autor com as questões relativas à moralidade e ao preconceito. Hawthorne soube explorar os deleites e tormentos interiores das personagens e analisou a fundo a dinâmica da culpa – as suas origens e, sobretudo, os seus efeitos na alma humana (Zenith, 2002).

A natureza quase autobiográfica do capítulo preliminar, “A Alfândega”, revela traços da vida e da personalidade de Hawthorne, tais como: a intensa insegurança com seu trabalho intelectual, que ocasionou a destruição de algumas de suas obras em andamento e a não conclusão de outras; a crise econômica enfrentada, enquanto funcionário da alfândega de Salém (1846-1840), aliada à crise intelectual gerada pelo fato de não conseguir sucesso financeiro como autor de clássicos da literatura estadunidense. O texto, apreciado por alguns e

criticado por outros, por citar figuras públicas, e por trazer a lume temas polêmicos, como o adultério, tornou-se importante pelo fato de reacender no escritor sua criatividade produtiva que havia sido relegada tempos atrás, provavelmente devido à rotina maçante de seu trabalho como funcionário público.

Através do levantamento no catálogo da Biblioteca Nacional de Portugal, em 15 de Março de 2014, encontramos as seguintes traduções de *The Scarlet Letter*, organizadas por autor: Aurora Rodrigues (Dora) – *A Letra Escarlata* – Romano Torres, 1944; 1950; 1955; 1970; Maria José Navarro – *A Letra Escarlata* – Europa América, 1976; 1995; 1998; Fernando Pessoa – *A Letra Encarnada*, – D. Quixote, 1988; Assírio & Alvim, 2002; D. Quixote, 2009.

Edições da Livraria Romano Torres

De acordo com Rogério Santos, em seu blogue Indústrias Culturais, “as edições Romano Torres constituem o nome de uma empresa livreira de grande significado em Portugal, que ficou conhecida por fornecer edições populares no preço e nos gostos”.¹ Nas edições da Romano Torres, a versão do original inglês é assinada por Aurora Rodrigues, mais conhecida como Dora. As notas de apresentação da obra e do autor são de responsabilidade de Gentil Marques. Ao compararmos as quatro edições, percebemos que não houve alteração na tradução. Essas edições pertencem a uma coleção intitulada “Obras Escolhidas de Autores Escolhidos”, lançada em 1944, idealizada para o público adulto letrado e composta de obras traduzidas de autores anglófonos, em sua grande maioria, como: Walter Scott, Charles Dickens, Jane Austin, Nathanael Hawthorne, Lewis Wallace, Beecher Stone, entre outros. A única diferença entre as quatro edições é a inclusão de uma breve nota introdutória sobre a obra, na terceira edição. Os títulos dos capítulos estão presentes, as capas são sóbrias e padronizadas e comuns a todos os títulos desta coleção, com exceção da quarta edição na qual há uma alusão ao romance na capa, pois mostra a imagem de uma mulher com uma criança no colo e a Letra “A” em vermelho bordada no seu vestido. Não sabemos o motivo pelo qual a tradução da Romano Torres omitiu a publicação de “A Alfândega” – texto autobiográfico que introduz a história.

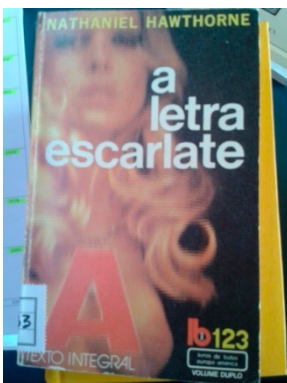
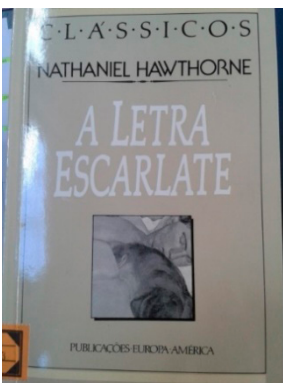
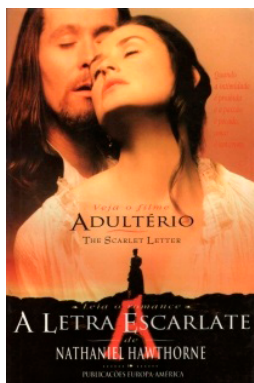
O quadro a seguir, ilustra a uniformidade das capas das três primeiras edições da Romano Torres. A segunda capa refere-se à 4.^a edição:

¹ <http://industrias-culturais.blogspot.com.br/2016/04/um-livro-sobre-editora-romano-torres.html>

Edições 1944, 1950, 1955	Edição 1970
	

Edições da Europa-América

Editora 100% portuguesa, que nasceu em 1945, publicou mais de 51 milhões de livros, editou obras de cerca de 1900 autores nacionais e estrangeiros e ultrapassou os 5000 títulos². A tradução de *The Scarlet Letter*, assinada por Maria José Navarro, foi publicada na Coleção intitulada “Livros de Bolso Europa-América”. Logo de início, percebe-se uma preocupação em explorar o lado sensual nas capas dos volumes. Há uma brevíssima introdução assinada pela tradutora, na qual faz apresentação do autor e da obra. Não há títulos nos capítulos, mas, diferentemente das edições da Romano Torres, o capítulo introdutório, “A Alfândega”, está presente. A seguir, as capas das três edições da Europa-América:

Edição 1976	Edição 1995	Edição 1998
		

² Informação no site da editora: <http://www.europa-america.pt/privacy.php>. Em 14/06/2016.

Paralelamente ao levantamento e à coleta de dados das edições catalogadas na Biblioteca Nacional de Portugal, fizemos buscas em outras fontes e tomamos conhecimento da existência de uma primeira publicação da tradução de Pessoa, em forma de folhetim, na revista *Ilustração*, em 1926, sobre a qual faremos uma breve explanação a seguir.

De acordo com Manuela Parreira da Silva, grande investigadora da correspondência pessoana, tudo indica que Pessoa traduziu *The Scarlet Letter* no segundo semestre de 1925, mas a tradução, intitulada *A Letra Encarnada*, começou a ser publicada na revista *Ilustração* no primeiro dia do ano de 1926 – exatamente em seu número inaugural, e continuou a sair em folhetins até 16 de fevereiro de 1927. O nome desta revista quinzenal de grande formato era bem apropriado, pois além de ser gráfica e editorialmente bem cuidada continha muitas imagens. A seguir algumas duas páginas do número 1 da revista:

Capa	1. ^a página do romance
	

Segundo explicitado na página de apresentação da revista, ela surgiu sem receio de competições com outras esplêndidas revistas europeias que também utilizavam recursos tipográficos diversos, surgidos em consequência do aperfeiçoamento das artes gráficas. Há também o esclarecimento de que as confecções de revistas com o mesmo perfil da *Ilustração* somente eram possíveis por haver um alinhamento entre os recursos mais altos da inteligência e da ciência e à sensibilidade dos artistas. As seções da revista incluíam os seguintes temas: cidades, vilas e

aldeias (portuguesas); desportos; sociedade elegante; feminina; infantil; humor; cinematografia; vida científica; literatura (na qual eram publicadas obras em capítulos), entre outras.

Fizemos a comparação entre esta tradução de Pessoa em forma de folhetim quinzenal e a primeira publicação da tradução no formato livro sobre o qual discorreremos a seguir.

Traduções de Pessoa (livro) – 1988, 2002, 2009

A primeira publicação da tradução de *The Scarlet Letter* por Pessoa no formato livro foi em 1988. Com o mesmo título da tradução publicada na revista *Ilustração*, esta edição foi considerada inédita na altura. A introdução e a nota biográfica sobre Hawthorne foram assinadas por George Monteiro. O desconhecimento de Monteiro sobre a publicação da primeira tradução de Pessoa na revista *Ilustração* fica bastante evidente no prefácio, quando ele faz várias indagações acerca da tradução ‘inédita’ de Pessoa: a data de conclusão da tradução, os motivos que levaram Pessoa a empreendê-la, a demora da publicação da primeira edição, entre outras. Ao mencionarmos esses questionamentos de Monteiro, não pretendemos desmerecer suas notas, até porque sabemos que a tradução de 1926, na referida revista, foi anônima; não havia em nenhuma parte da revista, qualquer referência à autoria da obra, e Pessoa não figurava entre os colaboradores da publicação³. O fato é que essas indagações nos instigaram a ir mais além, e somente através da leitura da segunda edição da tradução, publicada pela Assírio & Alvim em 2002, percebemos que havia respostas para cada uma das perguntas formuladas por Monteiro.

Na edição de 2002, Richard Zenith, editor, afirma que ambas as traduções, a de 1926 (folhetim) e a de 1988 (livro), tinham sido feitas por Pessoa, pois após pesquisa no espólio do poeta foram encontradas as páginas da primeira tradução, que era exatamente igual à publicada em 1988. Percebemos também que as três publicações, duas da D. Quixote e uma da Assírio & Alvim, são realmente edições diferentes, principalmente no que se refere aos paratextos. No entanto, a publicação de 2009, é uma reedição da publicação da Dom Quixote de 1988. Em todas as edições há a nota a esclarecer que a edição segue diretamente o original de Pessoa, limitando-se a uma mera atualização ortográfica do texto. A seguir, a ilustração das capas das referidas edições:

³ Para detalhes do primeiro número da revista *Ilustração* ver: <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/OBRAS/Ilustracao/Ilustracao.htm>

<p>NATHANIEL HAWTHORNE A LETRA ENCARNADA Tradução inédita de FERNANDO PESSOA Biblioteca de Bolso DOM QUIXOTE (Lisboa, 1988)</p>	<p>NATHANIEL HAWTHORNE A LETRA ENCARNADA Tradução de FERNANDO PESSOA Edição de Richard Zenith ASSÍRIO & ALVIM (Lisboa, 2002)</p>	<p>BIBLIOTECA ANTÓNIO LOBO ANTUNES A LETRA ENCARNADA NATHANIEL HAWTHORNE Tradução de FERNANDO PESSOA DOM QUIXOTE (Lisboa, 2009)</p>
		

Fernando Pessoa, tradutor, correspondente estrangeiro e poeta

Inicialmente destacamos um trecho no qual o pesquisador Luís Machado traça “O retrato possível” do poeta em um dos capítulos de seu livro *À mesa com Fernando Pessoa*, nos seguintes termos:

Dotado de um carácter bastante complexo, era, apesar de tudo, um homem simples com uma grande inteligência e de uma extrema sensibilidade... era reservado e não gostava falar de si nem dos seus problemas, protegendo o mais possível a sua privacidade. Terrivelmente supersticioso, tinha momentos em que se comportava de uma forma enigmática e misteriosa, a que decerto não seria alheia a sua velha atracção pelo oculto, o esotérico e a própria relação metafísica que tinha com a vida. (Fonte: Casa Fernando Pessoa⁴)

⁴ <http://casafernandopessoa.cm-lisboa.pt/>

Do nosso ponto de vista, inteligência e sensibilidade são características essenciais para um tradutor de obras-primas da literatura. Pessoa, possuidor de uma “capacidade prodigiosa de incorporar os estilos que perfilhava, e de os metamorfosear na sua própria substância” (Vieira & Zenith, 2013, p. 58), foi capaz de reescrever a obra-prima de Hawthorne devido ao seu gênio criador, que é refletido também em sua atividade como poeta e amplamente demonstrado nos trabalhos de seus heterônimos. Por outro lado, não estranhamos o fato de ele ter aceitado traduzir *The Scarlet Letter* de forma anônima, já que era reservado, mas principalmente por ser a omissão do nome do tradutor uma prática constante nas publicações à época.

O subtítulo desta seção do nosso trabalho foi motivado pela autodefinição do escritor, que em “Nota Biográfica” (30 de Março de 1935), escreveu sobre sua profissão que a designação mais apropriada será “tradutor”, a mais exacta a de “correspondente estrangeiro em casas comerciais”. O ser poeta e escritor não constitui profissão, mas vocação (Pessoa, 2003, pp. 203-206).

Fernando Pessoa (1888-1935) foi responsável pela tradução de inúmeras obras do inglês para o português, e vice-versa. A partir de evidências encontradas em sua biografia, não restam dúvidas de que a tradução de *The Scarlet Letter* tenha sido realmente feita do original inglês, e não havia motivos para não o ser, já que ele era falante fluente da língua inglesa, a qual adquiriu ainda muito pequeno, quando com apenas 7 anos mudou-se para a África do Sul, após o falecimento de seu pai em 1893, e em virtude de sua mãe ter casado, em 1895, em segundas núpcias, com o Comandante João Miguel Rosa, Cônsul de Portugal em Durban, Natal, onde Pessoa foi educado. O poeta recebeu o prêmio Rainha Vitória de estilo inglês na Universidade do Cabo da Boa Esperança em 1903, no exame de admissão, aos 15 anos. Seus primeiros poemas foram escritos em língua inglesa. Considerações interessantes sobre o trabalho do poeta encontram-se na obra *Fernando Pessoa and Nineteenth-Century Anglo-American Literature*, como a seguir:

Pessoa's status has long been established as one of his country's greatest writers, his only equal being the sixteenth-century poet Luís Vaz de Camões. Yet the truth is that by the standards that matters, Pessoa's poetic achievement is equal to that of the undisputed giants of modern Western literature, such as Rilke, Yeats, Valéry, and Elliot. [...] He was the author of a vast body of work that includes poems, short stories, plays, essays of all sorts – critical, historical, sociological and philosophical; but he published almost all of his best work in journals, newspapers, and occasional reviews. (Monteiro, 2000, pp. 1-2)

Com o objetivo de dar realce à influência da obra de Hawthorne no trabalho de Pessoa, destacamos um trecho no qual Monteiro diz que “Nathaniel Hawthorne's importance as an influence on Pessoa's work emerges from Pessoa's translation

of *The Scarlet Letter*, a task that had notable consequences for several poems by Álvaro de Campos” (Monteiro, 2000, p. 12). Por sua vez, Zenith (2002, p. 25) exemplifica tal influência ao comparar trechos do famoso poema “Cruzou por mim...”, no qual o poeta emite opiniões sobre sua pessoa que em muito se assemelham às do personagem Roger Chillingworth que ao confrontar sua mulher adúltera, Hester Prynne, na cadeia, demonstra ser possuidor de hiperlucidez e autocritica. Igualmente Pessoa encena neste poema a sua lucidez e a confessa com um sentimento de pena existencial:

Hawthorne, A Letra Encarnada (cap.IV: A entrevista)	Poema <i>Cruzou por mim, veio ter comigo, numa rua da Baixa</i> (Álvaro de Campos)
<p>Eu, um homem de pensamentos, a traça de grandes bibliotecas, um homem já velho – tendo dado meus anos melhores ao alimento do sonho faminto da ciência – que tinha eu que fazer com juventude e beleza como as tuas? Disforme desde que nasci, como podia eu iludir-me com a ideia que os dons da minha mente podiam velar os defeitos de meu corpo na fantasia de uma donzela?</p>	<p>[...] Eu é que sei, Coitado dele! Que bom poder-me revoltar num comício dentro da minha alma! Mas até nem parvo sou! Nem tenho a defesa de poder ter opiniões sociais. Não tenho, mesmo, defesa nenhuma: sou lúcido. Não me queiram converter a convicção: sou lúcido. Já disse: sou lúcido. Nada de estéticas com coração: sou lúcido. Merda! Sou lúcido.⁵</p>

Como dito anteriormente, Monteiro, ao prefaciara edição de 1988, cometeu alguns deslizes especialmente por desconhecer a tradução publicada na revista *Ilustração*. No entanto admitiu, anos mais tarde, em 2000, a existência desta tradução encontrada no espólio do poeta: ⁵

[...The typescript for Pessoa’s translation of *The Scarlet Letter* can be found among his papers in the Biblioteca Nacional of Lisbon. Surviving as well are what appear to be the beginnings of two efforts at writing a biocritical introduction to Hawthorne’s novel. None of these manuscripts bears a date. When in 1988 the Lisbon Publisher Dom Quixote brought out Pessoa’s translation, based on the typescript found among the poet’s papers, it was thought that the translation was being published for the first time. And that turned out to be both true and not true....] (Monteiro, 2000, p. 102)

⁵ <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000010.pdf>

Na visão de Monteiro a publicação de 1988, referida anteriormente, não poderia ser considerada inédita porque já havia sido publicada em forma de folhetins quinzenais, quando Pessoa ainda estava vivo, na revista *Ilustração*. Porém, a mesma publicação seria inédita se considerássemos ser a primeira tradução publicada em formato de livro. Admite também que as pequenas diferenças em alguns trechos entre as duas publicações devem-se a pequenas revisões, supostamente feitas pelo próprio poeta.

Se considerarmos o conjunto das traduções e dos esboços de traduções de Fernando Pessoa perceberemos a importância da tradução na vida deste poeta. Segundo Saraiva (1996, p. 40), “o gosto ou a necessidade da tradução impuseram-se naturalmente a um menino bilíngue” e, apesar de sua principal fonte de renda ter sido a atividade de correspondente estrangeiro em casas comerciais, começou a fazer traduções literárias do inglês e do espanhol, para a versão portuguesa da Biblioteca Internacional de Obras Célebres⁶ em 1911. O poeta também se familiarizou com outras línguas estrangeiras: foi excelente aluno de francês, aprendeu latim e grego, e apesar da maioria de suas traduções terem sido para o inglês, ou do inglês para português ainda na adolescência traduziu a *Ode V* de Horácio e um epigrama de Catulo do latim para o inglês. Pessoa exerceu a atividade tradutória pública até 1931. Por ser um escritor interessado e seduzido por vários gêneros literários, acredita-se que exercia a profissão de tradutor também por prazer, além da motivação financeira, e segundo ele mesmo declarou numa carta ao poeta inglês Haroldo Monro⁷ (*apud* Saraiva, 1996, p. 39) “infelizmente não disponho de tempo para traduzir os muitos poemas que gostaria de traduzir”. Estudiosos das traduções realizadas por Pessoa dizem que ele demonstrava profundo conhecimento de língua e literatura portuguesa e inglesa e uma vasta cultura geral, e apesar de ter vivido imerso na língua e cultura inglesas, nunca deixou de cultivar, paralelamente, a língua portuguesa. Daí a facilidade para escrever em ambas as línguas.

Pessoa se considerava muito competente como tradutor, como podemos ver em sua resposta a um anúncio do *Diário de Notícias*:

Pessoalmente poderei dar todas as provas exigíveis de competência no assunto. Sendo precisas, poderei dar referências, não só gerais, mas também especialmente respeitantes à minha capacidade de traduzir o inglês – assim como de resto, o francês também. (Silva, 1998, p. 99)

⁶ De acordo com Zenith (2013, p. 64) uma obra gigantesca de 24 volumes ao todo, principalmente distribuída no Brasil.

⁷ De uma carta a Harold Monro, Espólio 114³-90

Também tinha suas convicções sobre como conceber uma tradução. Grande admirador de Shakespeare, a quem descobriu exclusivamente como leitor, pois não há registro de que tenha assistido alguma de suas peças, diz o seguinte, num plano editorial para a Olisipo:

O nome maior de toda a literatura europeia é o de Shakespeare. Uma tradução de obra de Shakespeare é um empreendimento seguro, porque o interesse por Shakespeare é universal. Mas uma tradução verdadeiramente boa de Shakespeare é uma dificuldade enorme, tão grande que não há uma tradução que sequer se aproxime de boa em qualquer das línguas latinas, e por certo nem a França nem a Itália são países de cultura inferior. É que, para traduzir Shakespeare de modo a dar uma ideia nítida da maneira e do estilo do original, são precisas qualidades especiais; não bastam um espírito culto e um conhecimento, embora profundo, da língua inglesa. A maneira e o estilo de Shakespeare [são] tão individuais que só pode traduzir Shakespeare bem quem, além de ter aquelas qualidades, esteja, ainda, inteiramente penetrado do espírito da obra shakespeariana⁸.

Segundo Zenith (2013) a obra dramática de Shakespeare era o projeto de tradução mais caro ao poeta e que, embora ele tenha traduzido trechos (ainda inéditos) de algumas peças, estas nunca lhe deram frutos visíveis. Pelo exposto, acreditamos que o poeta era um tradutor dedicado e que, assim como nas obras de Shakespeare, compenetrava-se completamente nas obras que escolhia para traduzir, pois de acordo com uma carta escrita em 20.06.1923, ao Dr. João de Castro⁹, destacamos o trecho em que Pessoa afirma:

Quer para as traduções de Shakespeare, quer para estas [de Edgar Poe, de Robert Browning, de Wordsworth, de Coleridge, de Mathew Arnold, de Shelley, de Keats], é o mesmo o meu critério de tradutor – transpor para português tanto o espírito, como a essência da letra, da obra.

Para finalizar, reiteramos que Pessoa fazia traduções por encomenda, não somente as relacionadas à correspondência estrangeira nas casas comerciais, mas as literárias também; no entanto, como todo o grande escritor, e por ser dotado de competências linguísticas e poéticas em várias línguas, assim como por conhecer outros povos, também tinha o desejo de ser lido em outras línguas e de dar a outros povos a possibilidade de conhecer outros poetas e escritores; mais ainda, tinha a intenção de apresentar ao povo português grandes obras da

⁸ Mariana Gray de Castro, “Shakespeare na Poesia de Fernando Pessoa” <http://www.insightinteligencia.com.br/64/PDFs/pdf10.pdf>

⁹ Carta na versão completa disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/3934>

literatura, de âmbito mundial, através de suas traduções, com a finalidade de elevar a cultura nacional.

No que se refere à tradução de *The Scarlet Letter*, Monteiro, ao prefaciá-la a terceira edição, diz que quaisquer que tenham sido os motivos que levaram Pessoa a traduzir esta obra, é possível especular sobre o fascínio que o romance deve ter exercido sobre o poeta, e em especial na personagem Arthur Dimmesdale, pela forma como ele exprimiu a sua versão da caracterização que Hawthorne faz do seu clérigo, vergado ao peso da culpa, se martirizando por não aceitar a veneração pública de seu rebanho, justamente por não ser merecedor de tanta admiração. Esta fala encontra-se mais precisamente no capítulo XI – “O interior de um coração”, como no excerto a seguir:

[...] Eu, que vedes com as vestes negras do sacerdócio – eu, que subo à mesa sagrada e viro para o céu a face pálida, tomando sobre mim o comungar por vós com a Omniscência Altíssima – [...] eu, vosso pastor, que venerais e amais, sou inteiramente uma impureza e uma mentira!

A reescrita da obra de Hawthorne e a invisibilidade do tradutor

De acordo com Zenith (prefácio *A Letra Encarnada*, 2002) e Manuela Parreira da Silva, tudo leva a crer que Pessoa traduziu *The Scarlet Letter* no segundo semestre de 1925. Sendo assim, considera-se ser esta a primeira tradução da obra de Hawthorne em terras portuguesas, já que a tradução de Pessoa começou a ser publicada em forma de folhetins no número inaugural da revista *Ilustração*, conforme dito anteriormente. Foi um projeto da editora Aillaud & Bertrand que teve sua atividade encerrada em dezembro de 1939. A tradução de *The Scarlet Letter* foi publicada em 28 capítulos, sendo o primeiro de 01 de janeiro de 1926 e o último de 16 de fevereiro de 1927. A única diferença entre esta publicação em forma de folhetins e a primeira edição em formato de livro, apresentada como tradução inédita de Fernando Pessoa pela Editora Dom Quixote em 1988, foi que a revista *Ilustração* não publicou o texto autobiográfico de Hawthorne, “A Alfândega”. Portanto, esta introdução foi, de fato, a única parte do romance que ficou inédita até 1988. Segundo Zenith (2002), apesar de interessantíssima, essa introdução deve ter sido suprimida da revista pelo fato de os editores terem-na considerado pouco interessante para os seus leitores, por não possuir carga dramática suficiente para mantê-los interessados em uma publicação que se estenderia por quatro a cinco números da referida revista.

Ainda com relação a este capítulo introdutório, compartilho um trecho da alusão feita por Pessoa a Hawthorne em um artigo intitulado “Régie, Monopólio, Liberdade” publicado na *Revista de Comércio e Contabilidade*, em 1926:

...nenhum homem de verdadeira energia e ambição entra para o serviço fixo do Estado. Não entra porque não há ali caminho para a energia, e muito menos para a ambição. O novelista americano Nathaniel Hawthorne marca isto com extraordinário relevo no prefácio do seu romance *A Letra Encarnada*.¹⁰

Mais uma vez, percebe-se a que Pessoa (leitor) encontrava-se totalmente imerso na obra que acabara de traduzir. Certamente se a leitura de *The Scarlet Letter* tivesse sido feita somente em função da tradução que se seguiria, não haveria necessidade de dar relevo ao trabalho de Hawthorne. Outras evidências de que Pessoa realmente identificou-se com a obra lida e traduzida foram as afinidades demonstradas em suas produções literárias futuras, como no seu maravilhoso e confessional “Poema em Linha Reta”, no qual podemos encontrar semelhanças entre a voz do poeta Álvaro de Campos e a personagem Arthur Dimmesdale, jovem clérigo que perfilha o bebê de Hester Prynne, mas que é incapaz de reconhecer o fato publicamente. Apresentamos os excertos das duas obras para as devidas comparações:

[...] eu, cujos passos, como supondes, deixam um rastro luminoso, por onde quer que eu passe na terra, para que os peregrinos que me seguem possam ver o caminho até as regiões dos benditos – [...] eu, vosso pastor, que venerais e amais, sou inteiramente uma impureza e uma mentira! (Dimmesdale, em *A Letra Encarnada*)

E eu, tantas vezes reles, tantas vezes porco, tantas vezes vil.

Eu tantas vezes irresponsavelmente parasita...

Então sou só eu que é vil e errôneo nesta terra?

[...] como posso eu falar com meus superiores sem titubear?

Eu, que tenho sido vil, literalmente vil.

Vil no sentido mesquinho e infame da vileza.

(Álvaro de Campos, “Poema em Linha Reta”)

Ao retomar o aspecto da fidelidade de Pessoa ao texto-fonte, na tradução em questão, gostaríamos de fazer uma referência a um outro conceito: o da invisibilidade. O tradutor e teórico norte-americano Lawrence Venuti (1995) dedica-se à questão da autoria do tradutor, aliada a um posicionamento mais crítico diante dos discursos hegemônicos da cultura de língua inglesa. Segundo ele, o termo ‘invisibilidade’ foi utilizado com o objetivo de descrever a situação do

¹⁰ <http://arquivopessoa.net/textos/2397>

tradutor nas culturas anglo-americanas do mundo contemporâneo. Justamente no primeiro capítulo de seu livro, intitulado *Invisibility*, ele diz que

A translated text, whether prose or poetry, fiction or nonfiction, is judged acceptable by most publishers, reviewers, and readers when it reads fluently, when the absence of any linguistic or stylistic peculiarities makes it seem transparent, giving the appearance that it reflects the foreign writer's personality or intention or the essential meaning of the foreign text—the appearance, in other words, that the translation is not in fact a translation, but the “original”.

Ora, sabemos da influência da língua e da cultura anglófonas na vida do poeta, assim como do critério utilizado em suas traduções: transpor para português tanto o espírito como a essência da letra, da obra. Sendo assim, percebe-se que Pessoa não poderia ter sido totalmente invisível, pois sua reescrita reflete o seu ser poeta, o seu estilo literário. Esse conceito de transparência na tradução é desmistificado por Venuti (1995, p. 17) ao dizer que

The concept of the translator's “invisibility” is already a cultural critique, a diagnosis that opposes the situation it represents. It is partly a representation from below, from the standpoint of the contemporary English-language translator, although one who has been driven to question the conditions of his work because of various developments, cultural and social, foreign and domestic. The motive of this book is to make the translator more visible so as to resist and change the conditions under which translation is theorized and practiced today, especially in English-speaking countries. Hence, the first step will be to present a theoretical basis from which translations can be read as translations, as texts in their own right, permitting transparency to be demystified, seen as one discursive effect among others.

Por sua vez, e ainda sobre fidelidade na tradução, Schleiermacher (2012, p. 49) via duas possibilidades para o tradutor: “Either the translator leaves the writer in peace as much as possible and moves the reader toward him; or he leaves the reader in peace as much as possible and moves the writer toward him”. Há, portanto, duas estratégias: a do tradutor estrangeirizador e a do tradutor domesticador. A estratégia utilizada pelo tradutor estrangeirizador, que segue literalmente o original, pode gerar uma tradução mal feita. No entanto, apesar da fidelidade de Pessoa ao texto de partida, não percebemos nenhuma literalidade, pois mesmo estando sua tradução muito próxima do texto de partida, o poeta foi capaz de reconstruir um texto na cultura de chegada que nada fica a dever ao original. Eis um exemplo:

It may seem marvellous, that, with the world before her,—kept by no restrictive clause of her condemnation within the limits of the Puritan settlement, so remote

and so obscure,—free to return to her birthplace, or to any other European land, and there hide her character and identity under a new exterior, as completely as if emerging into another state of being,—and having also the passes of the dark, inscrutable forest open to her, where the wildness of her nature might assimilate itself with a people whose customs and life were alien from the law that had condemned her,—it may seem marvellous, that this woman should still call that place her home, where, and where only, she must needs be the type of shame¹¹. (*The Scarlet Letter*—Chapter V—Hester at her needle)

Pode parecer maravilhoso que, com o mundo diante dela – retida por cláusula nenhuma da sua sentença dentro dos limites do território puritano, tão longínquo e tão obscuro – com a liberdade de regressar à sua terra natal, ou a qualquer terra da Europa, e ali esconder seu nome e identidade sob um exterior novo – e tendo também abertos os caminhos da grande floresta sombria, onde a estranheza da sua própria índole poderia sem dúvida assemelhar-se à de um povo qualquer cujos costumes e leis fossem alheios à lei que a condenara pode parecer maravilhoso que esta mulher ainda ali quisesse ter a sua casa, ali onde, e só onde, teria por força que ser o tipo da ignomínia. (*A Letra Encarnada* – Cap. V – Hester trabalhando, pp. 78-79)

Como citado anteriormente, Pessoa tinha a intenção de, através de suas traduções, proporcionar ao público leitor a mesma sensação que sentiriam se estivessem lendo o texto original. Sabemos também que a fluência e a inteligibilidade dos textos traduzidos muitas vezes se devem a imposições do mercado editorial, no entanto, é possível que essas duas características também façam parte do horizonte de expectativas do público leitor. Os excertos (original e tradução), que acabamos de apresentar no parágrafo anterior, servem para ilustrar que o texto de chegada não peca por literalidade e é capaz de captar a atenção e o interesse do público-leitor.

Considerações Finais

De acordo com Nord (2006), a tradução não é algo que simplesmente acontece, mas é fruto de uma ação comunicativa na qual o tradutor desempenha o papel de especialista em comunicação intercultural. Nesse processo, a comunicação é realizada através de um meio e em situações que são limitadas ao tempo e lugar. Sob esse ponto de vista, as situações não são universais, e o propósito, ou escopo, é o que determina as escolhas do tradutor. O tradutor lida com um texto de origem produzido sob um conjunto de condições provenientes da cultura-fonte e dirigidas a uma audiência da cultura-alvo. Mais ainda, a competência do

¹¹ <http://www.sparknotes.com/nofear/lit/the-scarlet-letter/chapter-5/>

tradutor não pode ser medida somente pela capacidade linguística de transpor um conteúdo, seja ele técnico-científico ou literário, da língua de partida para a língua de chegada, de forma coerente e coesa. Fazer a mediação entre culturas requer uma série de outras competências, tais como sensibilidade, consciência e conhecimento intercultural além da responsabilidade na escolha das palavras. Sabemos, no entanto, que nem sempre o tradutor tem a oportunidade ou o direito de fazer escolhas, pois há outros fatores que interferem diretamente no seu trabalho, como as solicitações dos editores, por exemplo. Independentemente disso, o trabalho poderá resultar em um produto de qualidade comparável ao texto-fonte se, entre outros fatores, o tradutor desfrutar de momentos de fruição da essência da obra, especialmente em se tratando de tradução literária.

Ao retomarmos a teoria pessoana sobre tradução, percebemos que o poeta defende o *status* e a importância do tradutor ao dizer que “como ninguém pode ler tudo no original, é necessária a tradução, que, quando perfeita, permite ou favorece o acesso ao estado de espírito ou ao momento de alma que representa o original” (Saraiva, 1996, p. 45). De acordo com essa teoria, o tradutor deve ser muito cuidadoso com a estrutura, bem como com a ideia ou emoção do texto original, para poder transferi-las para a versão na língua/cultura-meta/alvo. A fidelidade ao texto-fonte não é obtida palavra a palavra, mas às custas de equivalências e correspondências dinâmicas nas duas línguas. Tais correspondências e equivalências somente serão conseguidas se o tradutor conhecer os modos de representação e de significação das culturas das línguas implicadas. O bom tradutor não copia de uma língua para a outra, ele cria ou recria noutra língua.

Se analisarmos as diversas traduções de Pessoa, perceberemos que parecem textos originais, com um pequeno diferencial, resultam em obras quase sempre belas, especialmente pela forma que o poeta tinha de encontrar inspiração e ser um tradutor dedicado para realizar equivalências semânticas, e, em se tratando de poemas, equivalências rimáticas, métricas, fônicas e rítmicas.

Referências bibliográficas

- Bassnett (Mc-Guire). S (1991). *Translation Studies* (Second Edition). London/ New York: Routledge.
- Hawthorne, N. (1953). *The Scarlet Letter*. Introduction by Austin Warren (Sixth Printing). New York, Toronto: Rinehart & Co., Inc.
- Hawthorne, N. (1944, 1950, 1955, 1970). *A Letra Escarlate*. Versão do original inglês de Aurora Rodrigues (Dora). Lisboa: Romano Torres.

- Hawthorne, N. (1976, 1995, 1998). *A Letra Escarlate*. Tradução e introdução de Maria José Navarro de Oliveira. Mira-Sintra: Publicações Europa-América.
- Hawthorne, N. (1988). *A Letra Encarnada*. Tradução inédita de Fernando Pessoa. Introdução de George Monteiro. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hawthorne, N. (2002). *A Letra Encarnada*. Tradução de Fernando Pessoa. Edição de Richard Zenith. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Hawthorne, N. (2009). *A Letra Encarnada*. Tradução de Fernando Pessoa. Nota biográfica e introdução de George Monteiro. Alfragide-Portugal: Dom Quixote. Coleção Biblioteca António Lobo Antunes.
- Hermans, Th. (1985). Introduction: Translation Studies and a New Paradigm. In Th. Hermans, and Contributors (Eds.), *The Manipulation of Literature – Studies in Literary Translation*. London & Sydney: Croom Helm Ltd.
- Machado, L. (2001). À mesa com Fernando Pessoa. Pref. Teresa Rita Lopes. Lisboa: Pandora.
- Monteiro, G. (2000). *Fernando Pessoa and Nineteenth-Century Anglo-American Literature*. Kentucky: The University Press of Kentucky; grants from the Calouste Gulbenkian Foundation, Lisbon.
- Monteiro, G. (2009). Nota biográfica e introdução. In N. Hawthorne. *A Letra Encarnada* (pp. vii-xxvii). Tradução de Fernando Pessoa. Alfragide-Portugal: Dom Quixote Coleção Biblioteca António Lobo Antunes.
- Nord, Ch. (2006). Translating for Communicative Purposes across Culture Boundaries. *Journal of Translation Studies*, 9 (1), 43-60.
- Pessoa, F. (2003). *Escritos Autobiográficos, Automáticos e de Reflexão Pessoal* (pp. 203-206). Edição de Richard Zenith. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Pessoa, F. (1998). *Correspondência (1905-1922)*. Edição de Manuela Parreira da Silva. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Pessoa, F. (1999). *Correspondência (1923-1935)*. Edição de Manuela Parreira da Silva. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Saraiva, A. (1996). *Fernando Pessoa, Poeta-Tradutor de Poetas – Os poemas traduzidos e o respectivo original*. Porto: Lello Editores.
- Schleiermacher, F (2012). On the Different Methods of Translating. In L. Venutti. *The Translation Studies Reader* (pp. 43-63). London: Routledge.
- Snell-Hornby, M. (2006). *The Turns in Translation Studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Venutti, L. (1995). *The Translator's Invisibility a history of translation*. London and New York: Routledge.
- Vieira, J. & Zenith, R. (2013). *Fotobiografias – Século XX – Fernando Pessoa*. Lisboa: Círculo de Leitores & Temas e Debates.

Zenith, R. (Ed.). (2002). Prefácio: Pessoa Tradutor e Leitor de Hawthorne. In N. Hawthorne. *A Letra Encarnada*. Tradução de Fernando Pessoa. Lisboa: Assírio & Alvim.

<http://casafernandopessoa.cm-lisboa.pt/index.php?id=2246>

<http://casafernandopessoa.cm-lisboa.pt/index.php?id=2252>

<http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/OBRAS/Ilustracao/Ilustracao.htm>

Algumas traduções e adaptações de *Gata Borralheira/Cinderela* de Charles Perrault, Irmãos Grimm e Walt Disney

FILIPA RAQUEL VELEDA DELGADO DOS SANTOS

Instituto Politécnico de Bragança

ALEXIA DOTRAS BRAVO

Instituto Politécnico de Bragança / Centro de Literatura Portuguesa

A literatura infanto-juvenil é uma das áreas literárias onde a tradução tem mais incidência: “Traduzir a enorme quantidade de livros que se deseja publicar para crianças e jovens é uma das fatias mais cobiçadas do mercado profissional da tradução” (Frías, 2014, p. 12). Anne Michielsen (2012) frisa que o interesse que existe nos nossos dias pelos estudos da tradução na área de literatura infanto-juvenil começou a ter um aumento significativo a partir dos anos 70.

Segundo Peter Hunt (1996) a tradução de um trabalho literário de uma língua para outra é um grande desafio e um processo bastante complicado, especialmente quando são traduções feitas para crianças. “They require a knowledge of linguistics; an appreciation of literature for children; a writer’s instincts [...]” (Hunt, 1996).

Van Coillie e Vershueren (2006) explicam que hoje em dia a tradução da literatura infantil já não é vista com menos exigência que a literatura adulta e sim como uma literatura com maiores obstáculos devido ao uso lúdico e criativo da linguagem que faz com que o tradutor tenha que ter empatia, principalmente com o mundo imaginário das crianças. “The very awareness that translating for children does not differ in kind from translating for adults [...]. Today, translating for children is increasingly recognized as a literary challenge in its own right” (Van Coillie & Verschueren, 2006, p. V).

Considera-se Charles Perrault (1628-1703) uns dos pais da LIJ, que publicou em 1697 *Contes de ma Mère l’Oye*, que contém o conto infantil *Gata Borralheira* ou *Cinderela*, que em francês se chama *Cendrillon* ou *La petite Pantoufle de verre* (“o pequeno sapato de vidro”). Por sua parte, os Irmãos Grimm viveram

entre 1785 e 1863 na Alemanha, criando o evento fundacional da LIJ com *Kinder- und Hausmärchen* (“contos infantis para ler em família”), escrito entre 1812-1822 e do qual faz parte o conto infantil *Gata Borralheira* ou *Cinderela*, que em alemão se chama *Aschenputtel*. Por último, Walt Disney (1901-1966) fundou a companhia cinematográfica com o seu irmão Roy em 1923, pensada para o mundo infantil e as famílias. Também realizou produções para o teatro, rádio, música, publicidade e *media online*.

Uma curiosidade que nos chamou à atenção foi o facto de em português haver dois títulos para o mesmo conto, sendo eles *Gata Borralheira* e *Cinderela*. Nos contos é explicado o porquê desse nome ser dado à menina, ou seja, o nome de “gata borralheira” provém do facto de ela dormir em cima das cinzas e de se sujar toda com o borralho. “Quando acabava a lida da casa, a boa rapariga refugiava-se a um canto da lareira e sentava-se nas cinzas. Por isso chamavam-lhe vulgarmente Rabo de Cinzas, embora a segunda das irmãs, que não era tão grosseira, lhe chamasse Gata Borralheira” (Tradução de Charles Perrault 1993, pp. 27-28).

Dado os diversos relatos, somos levadas a crer que o nome “Cinderela” deverá ter sido adotado da versão inglesa *Cinderella*, em que também é explicado o porquê desse nome: ela dormia nas cinzas e sujava-se com elas – “cinzas”, em inglês, são nomeadas “cinders”: “When she had done her work she used to go into the chimney-corner and sit down among cinders and ashes, which made her commonly be called a cinder maid; but the youngest, who was not so rude and uncivil as the eldest, called her Cinderella” (Library Society, 2003, pp. 9-10). O nome em francês provém também de cinzas já que em francês se chamam “cendres” e o nome do conto é *Cendrillon*. O nome em alemão é *Aschenputtel* e cinzas é “*asches*”, o que nos leva a crer que o nome do conto também provenha de “cinzas”.

Nos textos de Charles Perrault utilizamos versões com bastantes diferenças entre elas, já as dos Irmãos Grimm são completamente o oposto uma da outra, ainda que sejam baseadas nas mesmas versões. As propostas da Disney são bastantes parecidas, em que as diferenças residem mais em pormenores e informação oculta. As versões utilizadas foram:

- *Os mais belos contos de Perrault*. Ilustrados por: Michael Fiodorov. Tradução: Carlos José Marques Duarte de Jesus (Dr.). Civilização, Porto, 1993. Tradução utilizada da versão de Charles Perrault.
- *Cinderela*. Ilustradora: Juliette Levejac. Tradução e adaptação: Maria Henriqueta Brito. Edições ASA, Vila Nova de Gaia, 1998. Adaptação utilizada da versão de Charles Perrault. (Banda desenhada).

- *Aschenputtel*. Tradução do alemão de Teresa Aica Barros. (Brüder Grimm, Kinder- und Hausmärchen. Edição Heinz Rölleke. Stuttgart: Reclam, 2003). – <http://docplayer.com.br/3388018-Texto-aschenputtel-pelos-irmaos-grimm.html>.
- *A gata borralheira*. Consiglieri Pedroso (1910). Adaptada dos Irmãos Grimm. *Multilingual Folk Tale Database*. (MFTD) <http://www.mftd.org/index.php?action=story&id=3879>.

Zófimo Consiglieri Pedroso nasceu em 1851 em Lisboa e faleceu em 1910 em Sintra e foi político, etnógrafo, escritor e professor. Destacou-se na etnografia e, neste âmbito, dedicou-se sobretudo ao estudo dos mitos, das tradições e das superstições populares. A sua obra *Contos Populares Portugueses*, que é uma coletânea de contos populares coligidos da tradição oral, provém do processo de recolha de contos populares portugueses, sobretudo entre os anos 1878 e 1882-83. Esta obra foi considerada uma das principais fontes de tradições populares portuguesas.

- *Cinderela*. Tradução: Ana Martins. Everest, Sintra, 1994, Disney, 2.^a Edição. Impresso em Espanha: 2000, Editorial Evergráficas, S.L. Tradução utilizada da versão da Walt Disney.
- *Cinderela*. Adaptação: António Avelar de Pinho. 1987, The Walt Disney Company. Portugal: Difusão Cultural - Sociedade Editorial e Livreira.

O modelo teórico que foi utilizado neste trabalho foi o modelo comparativo, em que normalmente o texto de partida e o texto de chegada são equivalentes, mas onde também existem pequenas diferenças entre os idiomas e as traduções. Mesmo quando existem duas versões de tradução na mesma língua vão haver pequenas diferenças, seja em palavras ou acontecimentos que também podem ser objeto de comparação. Foi isto o que foi feito com todas as versões que vão ser aqui apresentadas.

Neste trabalho também se utilizou a investigação qualitativa, que tem como objetivo mostrar como o conceito de tradução é rico e diversificado, graças à análise de várias traduções diferentes do mesmo conto tradicional infantil. Esta investigação é também mais subjetiva e, por isso, necessita de empatia e imaginação, que nós também tivemos que usar ao analisarmos criticamente as traduções.

Passámos a fazer uma análise e comparação relativamente ao conto de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm, anexando uma comparação relacionada com a versão escrita da Walt Disney de 1994 (que é baseada no filme criado pela Disney lançado em 1950 nos Estados Unidos da América). Apoiámo-nos na obra *Análise comparativa de duas versões do conto de Cinderela: a de Charles Perrault e a dos Irmãos Grimm*, de Camila Fontanetti Christofolletti, um trabalho de conclusão

de curso (Licenciatura Plena em Pedagogia), apresentado na Universidade Estadual Paulista no Instituto de Biociências de Rio Claro (2011). Além de nos termos baseado neste trabalho, efetuámos também uma leitura pessoal de todas as versões para podermos criar uma melhor comparação entre elas.

O pai é viúvo desde o início do conto, e casa-se pela segunda vez. Só no início existe referência ao pai, ficando omitido do resto do conto. A Gata Borralheira é muito parecida com a sua mãe.	O conto inicia com a mãe doente, que diz a Gata Borralheira que continue sempre boa pessoa. Só depois a mãe morre e o pai casa-se com a madrasta. Ele fica presente durante o resto do conto, até ao momento em que a Gata Borralheira calça o sapato.	O pai é viúvo desde o início do conto e casa-se pela segunda vez. O pai morre no início do conto de uma doença, deixando Cinderela ao cuidado da madrasta.
Quem organiza o baile é o príncipe. A Gata Borralheira não manifesta vontade nem desejo de ir ao baile. Quando as irmãs e a madrasta saem para o baile ela fica demasiado triste por não poder ir e é quando aparece a sua madrinha que é fada para a ajudar.	Quem organiza o baile é o rei. A Gata Borralheira insiste bastante com a madrasta para que a deixe ir ao baile. São-lhe dadas várias tarefas, como separar as lentilhas boas das más e a madrasta pensava que ela não conseguia acabar a tempo, sendo que quando acabou a madrasta voltou a dar-lhe mais. Com a ajuda dos passarinhos acabou a tempo. Mesmo assim não lhe é permitido ir ao baile. Sendo assim a Gata Borralheira recorre à árvore mágica que plantou no túmulo da mãe. Foi o pai quem lhe deu o ramo com que ela plantou a árvore.	Quem organiza o baile é o rei. A Cinderela tem os animais que são seus amigos, que também tinham nomes. Existe também o gato da madrasta, que é mau como ela, e o cão da Cinderela. O gato fazia a vida negra ao cão. Cinderela pergunta à madrasta se pode ir ao baile e ela diz-lhe que sim se tiver tempo de fazer um vestido decente. Como as irmãs não a deixavam em paz, os animais decidiram fazer o vestido para ela. As irmãs quando a viram rasgaram o vestido todo e foi aí que apareceu a fada madrinha e a ajudou.
A fada madrinha pede alguns animais à Gata Borralheira e transforma-os em figuras humanas, assim como uma abóbora numa carruagem que a transporta até aos bailes; e transforma as roupas dela em lindos vestidos e sapatos de cristal.	Existe um pássaro que auxilia a Gata Borralheira. Ela recebe por meios mágicos vestidos lindos e sapatos de ouro para ir aos bailes. Não é descrito a maneira como ela vai para lá.	A fada madrinha transformou uma abóbora numa carruagem e transformou os animais amigos da Cinderela em cavalos e figuras humanas. Transformou também o vestido dela num lindo vestido e deu-lhe sapatinhos de cristal.
Há dois bailes.	Há três bailes.	Só há um baile.
A Gata Borralheira tem ordens da madrinha para ir embora até à meia-noite que é quando o feitiço acaba.	A Gata Borralheira não tem horas para ir embora. Vai embora por vontade própria.	A Cinderela tem que ir embora à meia-noite que é quando se acaba o feitiço.

Charles Perrault	Irmãos Grimm	Walt Disney
O rei diz à sua mulher que é a rapariga mais bonita que já viu. Há uma perseguição para tentar alcançar a Gata Borralheira, porque ela sai do primeiro baile sem revelar a identidade e faz o mesmo no segundo baile, mas cheia de pressa por já ser meia-noite. É aqui que ela perde um sapatinho. Ela passa despercebida pelos guardas porque a magia já tinha acabado e as suas roupas tinham voltado ao normal.	A Gata Borralheira foge dos três bailes sem revelar a identidade e é perseguida. Na última tentativa de fuga é feita uma armadilha pelo príncipe para que ela não conseguisse fugir, sendo untada a escadaria para ela ficar lá presa. Foi aqui que perdeu o sapatinho. Ela conseguiu escapar todas as vezes, porque o pássaro levava os seus vestidos.	O rei diz ao primeiro-ministro que a rapariga é realmente muito bonita. A Cinderela foge à pressa do baile por já ser meia-noite sem se apresentar ao príncipe. Na sua fuga perde um dos sapatinhos de cristal.
O sapato fica no palácio durante o baile e é ordenado pelo príncipe que se procure a rapariga por todas as mulheres do reino, pois só a certa conseguiria calçar o sapato. Todas as mulheres o experimentam.	O príncipe vai diretamente para casa do pai da Gata Borralheira, pois ele sabia que ela fugia sempre para lá. Aqui, só as irmãs e ela é que experimentam o sapato.	O rei ordena que o primeiro ministro experimente o sapato em todas as mulheres do reino, pois assim se conseguiria encontrar a rapariga certa.
As irmãs não conseguem calçar o sapato porque é demasiado pequeno. A Gata Borralheira experimenta-o, cabendo-lhe muito bem e então tira o outro sapato do bolso e calça-o.	As irmãs mutilam os pés, mas acabam por ser descobertas pelo sangue que saía pelo sapato e pelos pássaros que contavam ao príncipe o que se passava. Depois a Gata Borralheira experimenta-o, cabendo-lhe como uma luva, e os pássaros confirmam que ela é a noiva certa.	O sapato era demasiado pequeno para caber nos pés das irmãs da Cinderela. Quando ela ia experimentar o sapato, a madrasta prega-lhe uma rasteira e o sapato parte-se. Cinderela tira o outro sapato do bolso e experimenta-o.
A fada madrinha reaparece e transforma as roupas velhas em belos vestidos. As irmãs e a madrasta só descobrem que ela esteve no baile depois de ela calçar o sapato.	Não há transformação mágica da roupa, mas quando ela calça o sapato o príncipe reconhece-a. As irmãs e a madrasta só descobrem que a Gata Borralheira esteve no baile depois de calçar o sapato.	Não há referência a nenhuma transformação na Cinderela. A madrasta no baile pensa que a cara da rapariga mistério lhe é familiar, mas só descobre que ela esteve no baile quando ouve Cinderela dizer que afinal o homem com quem dançara era o príncipe.
A Gata Borralheira perdoa as irmãs dando-lhes um bom casamento e levando-as a morar para o palácio com ela.	Existe castigo da parte da Gata Borralheira para as irmãs. Elas ficam cegas devido à perfuração dos olhos que os pombos lhe fazem.	Só existe referência ao casamento da Cinderela, mas não há nenhuma em relação ao que ela fez com as irmãs.

Charles Perrault	Irmãos Grimm	Walt Disney
É mencionado o nome de uma irmã.	Não são mencionados nomes.	São mencionados os nomes das duas irmãs, e a protagonista chama-se Cinderela. Também todos os animais têm nomes.

Tabela 1 – Comparação entre a versão de Charles Perrault, dos Irmãos Grimm e da Walt Disney do conto infantil *Gata Borralheira* ou *Cinderela*.

Como podemos constatar por esta análise, a versão do Charles Perrault e a da Walt Disney são bastantes distintas da versão dos Irmãos Grimm. A versão da Walt Disney é baseada no texto de Charles Perrault, com acontecimentos retirados da versão dos Irmãos Grimm, mas contendo elementos da trama originais criados pela Walt Disney. Nesta versão, temos acesso a uma quantidade maior de magia, o que nos faz voar para um mundo repleto de fantasia e imaginação. As partes originais que se revelam mais são devidas ao facto de haver os animais que são amigos da Cinderela e que a ajudam em tudo. Mas também um dos animais aparece como uma figura maquiavélica: o cão da madrasta. Existe uma oportunidade dada pela madrasta a Cinderela para ela puder ir ao baile, se ela realizar a tarefa que lhe é dada –na versão dos Irmãos Grimm. Esta tal tarefa só existe na versão Grimm –separar as lentilhas– enquanto, na versão Disney, a tarefa e o resultado dela são criações originais, mas o resultado fica arruinado devido às suas irmãs. O número dos dias de baile é diferente em todas as versões, sendo que é original de cada uma. O processo mágico da Disney é retirado da versão de Charles Perrault, assim como a presença da fada madrinha e os sapatinhos de cristal. Na versão dos Irmãos Grimm, os sapatos são de ouro.

Relativamente à versão de Charles Perrault e à versão dos Irmãos Grimm não há comparação possível, visto que as histórias são completamente diferentes. O único aspeto que aqui se pode comparar é que, no final, a Gata Borralheira acabou por ter o amor merecido e por ser valorizada, casando-se com o príncipe. Ela foi reconhecida pela sua bondade e pela sua beleza. Também em ambas as versões existe a presença de vilãs. Tudo o resto, como a magia, a maneira como se dão os acontecimentos, a participação que cada personagem tem no conto, o final da história e a mensagem que cada uma passa, é completamente distinto.

Depois de analisarmos e realizarmos uma leitura da tradução e respetiva adaptação de cada versão do conto tradicional infantil optamos por fazer uma comparação entre a tradução e a adaptação de cada versão, sendo essas versões de Charles Perrault, dos Irmãos Grimm e da Walt Disney. Um elemento comum que existe entre todas as adaptações é que elas são mais curtas do que as traduções

e, por isso, o conteúdo do texto não é tão detalhado nem nos descreve tanta informação, o que faz com que alguns acontecimentos, por mais insignificantes que sejam, estejam ocultos. Segundo Fernanda Frio (2013, p. 22), “Também se pode falar em adaptação quando determinado texto é modificado para atender às necessidades de um novo público-alvo[...]”. E este procedimento abre espaço para acréscimos, omissões, criações, entre outras coisas, de maneira a que o novo texto realizado seja culturalmente aceite e para que seja diretamente direcionado ao público-alvo pressuposto.

Charles Perrault:

Tradução	Adaptação	Análise das diferenças
Há um fidalgo, o pai de Gata Borralheira, que se casa pela segunda vez, com uma mulher cujas filhas são más e arrogantes como ela.	Não há menção a nenhum homem, nem à madrasta, apenas se fala nas irmãs.	Na adaptação, não temos conhecimento de que ela tem pai, ou madrasta, só sabemos que tem irmãs, ao contrário da tradução que nos dá essas informações.
A história é só baseada na Gata Borralheira.	Há referência a um príncipe que tinha nascido e que as três fadas do reino enfeitiçaram. Aparece a bruxa má que o amaldiçoa, dizendo que a partir dos 18 anos vai ser dominado pela tristeza. Aparece depois outra fada que o enfeitiça para aquela maldição acabar quando ele encontrar o amor verdadeiro.	Na adaptação, a história, começa com o nascimento deste príncipe e esses acontecimentos. Na tradução, só há referência ao príncipe quando se fala do baile. Nesta adaptação, a história começa de uma maneira diferente daquela que existe na tradução. E, além disso, apresenta reminiscências da Branca de Neve.
	Aparece o senhor Ernesto, que é músico, no meio do texto a dizer que a Cinderela não tem muito tempo para nos dedicar. Vai para a frente do castelo e começa a tocar música.	Existem interrupções no meio do texto da adaptação que nada têm que ver com a história da Cinderela, o que vem dar um tom mais cômico ao conto.

Tradução	Adaptação	Análise das diferenças
O filho do rei, o príncipe, organizou um baile para todas as pessoas importantes.	A mãe do príncipe, que se chama Elisabete, organiza um baile para o filho que está sempre muito triste e pede ao senhor Ernesto para tocar lá.	Outra coisa a que não estamos habituados é à participação da mãe do príncipe. Na tradução, é o príncipe quem quer dar o baile e, na adaptação, é a mãe do príncipe, com o intuito de o animar.
A sua madrinha era uma fada. Portanto, transformou uma abóbora numa carruagem; encontrou sete ratos numa ratoeira que transformou em cavalos e um deles foi transformado em cocheiro. A Gata Borralheira lembrou-lhe que não tinha roupas para ir ao baile e a sua fada madrinha transformou-as num belo vestido de ouro e prata e os sapatinhos em cristal.	A fada madrinha transforma-lhe uma abóbora que tem um rato dentro numa moto de corrida, com um condutor que é o rato. E depois de a Cinderela alertar, transforma-lhe as vestimentas.	Uma coisa inédita é a Cinderela ir para o baile de moto, como mostra a adaptação. Esta adaptação tem claramente um contexto cómico bem diferente da tradução, que é mais tradicional. Conseguimos talvez ter uma perspetiva de uma Cinderela mais real, apesar de a magia continuar a existir.
Existem dois bailes.	Só há um baile.	A diferença aqui é o número de bailes existentes na tradução e na adaptação.
O próprio rei segredou à mulher que há muito tempo que não via uma mulher tão bonita.	O rei quando vê o príncipe a dançar com a Cinderela diz à sua mulher Elisabete que acha que ela já não tem motivo para se preocupar.	Notamos uma presença mais ativa da rainha na adaptação, o que não se passa na tradução. Também o motivo pelo qual o rei fala com a sua mulher é diferente.
No segundo dia, a Gata Borralheira sai do baile quando ouviu as badaladas. Como foge com pressa deixa um sapatinho pelo caminho.	A Cinderela à meia-noite vai embora do baile e perde um sapatinho.	Como na tradução, há mais um dia de baile do que na adaptação; temos mais pormenores do momento em que a Gata Borralheira vai embora.

Tradução	Adaptação	Análise das diferenças
As irmãs ficam espantadas quando o sapato serve à Gata Borralheira e ainda mais quando ela tira do bolso o outro sapatinho. Aí chega a fada madrinha que lhe transforma os seus trapos em roupas luxuosas.	Quando Cinderela experimenta o sapato e lhe serve, as aborrecidas vão embora. A fada madrinha arranja-lhe o segundo sapato.	Na tradução, a fada madrinha arranja as roupas à Gata Borralheira; na adaptação arranja o sapato. Já na tradução só sabemos que as irmãs ficam espantadas, mas na adaptação está descrito que elas se vão embora.
A Gata Borralheira casou-se e ela e o príncipe foram felizes para sempre. Passado alguns dias casou as suas irmãs com dois fidalgos.	O príncipe e Cinderela casaram-se e foram felizes para sempre.	Na adaptação, não há referência às irmãs no casamento, mas já temos conhecimento disso na tradução. Foram os dois finais felizes.

Tabela 2 – Comparação da tradução e adaptação do conto *Gata Borralheira* ou *Cinderela*, cuja versão é de Charles Perrault.

Irmãos Grimm:

Tradução	Adaptação	Análise das diferenças
Existência da mãe de Gata Borralheira que fica doente e depois morre.	Não há em momento nenhuma referência à mãe de Gata Borralheira.	Esta é uma das diferenças mais importantes porque enquanto que numa versão existe a figura materna, na outra nem sequer há menção dela.
O pai casou-se com uma mulher que tinha duas filhas que eram más e que fizeram da Gata Borralheira sua criada, tratando-a mal.	Existe uma maestra com apenas uma filha. O pai não se queria casar com ela, mas a Gata Borralheira insistiu. A menina só era bem tratada quando o pai estava em casa.	Na adaptação, é a maestra quem pede à menina para que o pai dela se case com ela. O pai não quer casar avisando-a sobre a mulher. Na tradução, casa-se por vontade própria.
Plantou uma árvore na campina da mãe com um ramo que pediu ao pai para lhe trazer. Junto dessa árvore havia um pássaro que lhe concretizava os desejos.	A menina tinha uma vaquinha que a ajudava e aconselhava. Quando a maestra descobriu mandou matar a vaca e a Gata Borralheira teve que lavar as suas tripas.	Enquanto que na tradução tinha a ajuda de uma árvore e de pássaros, na adaptação era só uma vaca que a aconselhava. Vemos uma clara evidência de maldade quando a Gata Borralheira teve que lavar as tripas da vaca, que era sua amiga.

Tradução	Adaptação	Análise das diferenças
	A vaca disse-lhe para ir atrás do que lhe saísse das tripas. Assim o fez, o que a levou a uma casa desarrumada que ela arrumou, fazendo-a encontrar três fadas. As fadas enfeitiçaram-na para ela ser a mais bonita, que só deitasse diamantes e ouro pela boca, para ser a mais feliz e deram-lhe uma varinha para lhe realizar desejos.	Na tradução não há conhecimento de nenhuma fada, a única coisa mágica que vemos é o facto dos pássaros concretizarem os desejos da Gata Borralheira. Existe, portanto, uma grande importância dirigida aos animais.
	Quando a madrasta quis saber o que tinha acontecido, a Gata Borralheira contou-lhe tudo ao contrário. Então a maestra disse à sua filha o que tinha que fazer, mas como estava ao contrário enfeitiçaram-na como a mais feia, a mais pobre e que só lhe saísse porcaria pela boca. Depois disto, a maestra trancou a Gata Borralheira no quarto e foi quando lhe deu o nome “Gata Borralheira”.	Na adaptação a irmã não tem um papel tão ativo como as irmãs na tradução. Já a madrasta tem um papel mais ativo na adaptação que na tradução. Na tradução o nome “Gata Borralheira” é-lhe atribuído pelas irmãs, porque ela dormia sempre junto das cinzas. Na adaptação, não sabemos o porquê de a maestra lhe dar esse nome.
O rei organizou uma festa que durou três dias para o príncipe poder escolher uma noiva. A gata borralheira pediu à madrasta para ir e ela acabasse de separar as lentilhas a tempo. No final ela conseguiu acabar a tempo com a ajuda dos pássaros, mas a madrasta não a deixou ir de qualquer maneira.	Estava organizado três dias de cavalgadas. Não existia um príncipe, mas sim um rei. Não há referência a nenhuma situação especial para se realizarem as cavalgadas. O rei apaixonou-se pela Gata Borralheira.	Na tradução, há a existência de bailes, na adaptação de cavalgadas. Na versão adaptada, não existe nenhuma tarefa que a Gata Borralheira tenha que fazer para poder ir, nem existe nenhuma vontade de ela ir. Os bailes parecem ter mais importância na tradução, que as cavalgadas na adaptação. Não vemos nesta adaptação uma busca do amor ou do casamento, pois isso é uma coisa que acontece sem haver um propósito para isso, o rei acaba por se apaixonar pela Gata Borralheira quando a vê. É um acontecimento espontâneo.

Tradução	Adaptação	Análise das diferenças
Como ela fugia sempre, o rei armou-lhe uma cilada, onde ela conseguiu fugir, mas perdendo um sapato.	A Gata Borralheira vai embora antes de as cavalgadas terminarem. No último dia, perdeu um sapato ao entrar na carruagem.	Há na mesma a perda de um sapato, mas em espaços e situações diferentes.
Uma das irmãs cortou o dedo do pé para lhe caber o sapato e a outra cortou o calcanhar. Foram denunciadas pelos pombos e pelo que sangue que saía dos seus pés. Depois foi a Gata Borralheira quem o experimentou.	O sapato não servia nem à maestra nem à filha, mas ela insistia que não havia mais ninguém naquela casa. O rei continuava a dizer que o sapato tinha que servir a alguém. Foi aí que ela disse que existia a Gata Borralheira.	Na tradução, a madrastra não experimenta o sapato.
Ela lavou as mãos e o rosto para receber o príncipe. O sapato serviu-lhe e ele reconheceu-a.	A Gata Borralheira experimentou o sapato, cabendo-lhe perfeitamente.	Tanto na tradução como na adaptação, a Gata Borralheira acaba por experimentar o sapato.
Os pombos cegam as irmãs de Gata Borralheira arrancando-lhes os olhos.	O rei manda matar a maestra e a filha.	Nas duas versões, as personagens malévolas recebem um castigo, sendo diferente em cada versão, mostrando extrema violência.

Tabela 3 – Comparação entre a tradução e a adaptação do conto *Gata Borralheira* ou *Cinderela*, cuja versão é dos Irmãos Grimm.

Walt Disney:

Tradução	Adaptação	Análise das diferenças
Anos depois, o nobre senhor morreu de uma estranha doença. [...]. Em pouco tempo, os cofres do castelo ficaram vazios e Cinderela foi obrigada pela madrastra a lavar, varrer e limpar, tornando-se assim a criada da própria casa.	Quando ele morreu, a madrastra começou a maltratar Cinderela.	Na tradução, há a referência ao facto de a madrastra ter gasto todo o dinheiro e de que tinha feito da Cinderela sua criada. Na adaptação só nos diz que a maltratava.

- Esperem! – gritou. – Já estou pronta. [...]. Então, a madrasta interveio maliciosamente. – Não te é familiar esse colar, Anastácia? As suas filhas compreenderam logo. [...]. As duas irmãs lançaram-se sobre Cinderela e tiraram-lhe todos os adornos que horas antes tinham deitado fora, deixando-lhe o vestido feito em farrapos.	Cinderela vestiu-se num instante e desceu. Mas a madrasta não a deixou ir, e as suas filhas arrancaram-lhe o colar e as fitas, dizendo terem sido roubadas.	Na tradução, não há nada que indique que a madrasta não a deixa ir ao baile, ao contrário da adaptação. Já na tradução sabemos que o vestido ficou destruído, na adaptação só sabemos que as irmãs lhe arrancaram o colar e as fitas.
- Não há nada que não possa ser resolvido com um pouco de magia – disse a fada, ao mesmo tempo que transformava uma abóbora numa linda carruagem. [...]. Depois, tocou em Bruno e no cavalo com a sua varinha e converteu-os, respetivamente, em lacaios e cocheiro.	Com a sua varinha mágica, a fada transformou uma abóbora numa bela carruagem, do último modelo; os ratinhos foram transformados em fogosos cavalos, e o cão, em elegante cocheiro.	Na adaptação, sabemos que a carruagem é de último modelo, na tradução só temos conhecimento de que é uma carruagem. Já na tradução temos um lacai e um cocheiro ao contrário da adaptação que só existe um cocheiro.
Mas antes que o príncipe pudesse declarar-lhe o seu amor, o relógio da torre deu a primeira badalada da meia-noite. [...] – Sinto muito! – desculpou-se Cinderela, descendo as escadas. – Tenho de me ir embora. Adeus!	Mas quando começaram a bater as doze badaladas da meia-noite, Cinderela partiu apressada. [...]. “Espere! Só mais um momento!” “Adeus! Foi apenas um sonho!”, disse Cinderela.	Na adaptação, não temos referência a que o príncipe se queria declarar a Cinderela. Também na adaptação, Cinderela lhe diz que é tudo um sonho, sendo que na tradução isso não acontece.
- Então, ele era o príncipe! – exclamou para si mesma. – E ama-me! Infelizmente, a madrasta ouviu as suas palavras e rapidamente se apercebeu de que ela era a jovem do baile.	A madrasta, entretanto, ao descobrir que Cinderela tinha o par do sapatinho de cristal, trancou-a no quarto.	Uma diferença clara entre a tradução e a adaptação é que na adaptação é demonstrado que a madrasta tinha conhecimento que a Cinderela tinha o sapatinho de cristal, e isso não se passa na tradução.
No dia seguinte, celebrou-se o casamento.	E o casamento realizou-se logo no dia seguinte, no Palácio Real. Foi a mais bela festa que o reino já vira. O príncipe estava felicíssimo, e todo o reino também.	Esta é a uma das únicas partes do conto em que a adaptação é mais detalhada que a tradução. Na tradução, só temos conhecimento de que o casamento se realizou, nada mais.

Tabela 3 – Comparação entre a tradução e a adaptação do conto *Gata Borralheira* ou *Cinderela*, cuja versão é da Walt Disney.

Conclusões

Os textos infanto-juvenis de matriz tradicional ou de fadas não foram pensados para as crianças, mas sim para o povo, analfabeto e camponês, só que a progressiva infantilização dos mesmos consegue fornecer à criança imaginários ancestrais e universais. A discussão sobre a pertinência e bondade da literatura folclórica existe e existirá na teoria da LIJ e é por isso que tradução, adaptação e versão convivem com tanta intimidade. A proximidade dos textos originais na tradução é fundamental para a conservação fidedigna dos escritos, mas também a criação de versões livres pode tirar essa carga realista e violenta das histórias primigénias.

A aplicação dos métodos e técnicas tradutológicos, assim como a posta em prática dos conhecimentos adquiridos em disciplinas de literatura confere ao trabalho a necessária inter e transdisciplinariedade tão importante na investigação do século XXI.

Estes contos tradicionais, que durante séculos circularam por várias gerações, oralmente, passando depois a serem escritos, podem e devem ser lidos às crianças dos nossos dias para lhes fornecer ferramentas psicológicas sobre o bem e o mal. Por isso, a tradução, nesta área, é tão importante e tão difícil ao mesmo tempo, e o tradutor tem que fazer todos os possíveis para manter a essência desses contos tradicionais.

Referências bibliográficas

- Cinderella*. (2003). Acedido em janeiro 25, 2016, em https://books.google.pt/books?id=rWDgCY6vmmUC&printsec=frontcover&dq=cinderella&hl=pt-PT&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=cinderella&f=false.
- Azevedo, F. (2014). Os contos dos Irmãos Grimm e o seu poder questionador. *Álabe*, 9. Acedido em janeiro, 31, 2016 em <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/179/160>.
- Christofoletti, C. F. (2011). *Análise Comparativa de duas versões do conto de Cinderela: a de Charles Perrault e a dos Irmãos Grimm*. (Trabalho de conclusão de Licenciatura, Instituto de Biociências – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”). Campus de Rio Claro, Brasil. Acedido em fevereiro 5, 2016, em http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/118674/christofoletti_cf_tcc_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Frio, F. (2013). *As fronteiras entre tradução e adaptação: da equivalência dinâmica de Nida à adaptação de Garneau*. São Paulo: TradTerm. Acedido em janeiro 31, 2016, em <http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/viewFile/69115/71572>.
- Hunt, P. (1996). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. New York, NY: Routledge.

- Levejac, J. (1988). *Cinderela*. Lisboa: Edições ASA.
- Martins, A. (1994). *Disney: Cinderela*. (2nd ed.). Rio de Mouro: Everest Editorial, Lda.
- Jesus, C. J. M. D. (1993). *Os mais belos contos de Perrault*. Lisboa: Livraria Civilização Editora – Edição Portuguesa.
- Michielsen, A. L. (2012). *Questões sobre a tradução de literatura infantojuvenil: Contributos para uma futura tradução de Floddertje de Annie M. G. Schmidt do Neerlandês para o Português Europeu*. (Bachelor Eindwerkstuk, Portuguese Taal en Cultuur). Universiteit Utrecht. Acedido em janeiro 31, 2016, em https://www.academia.edu/15624806/Quest%C3%B5es_sobre_a_tradu%C3%A7%C3%A3o_de_literatura_infantojuvenil.
- Pinho, A. A. (1987). *Clássicos Disney: Cinderela*. Lisboa: Difusão Cultural – Sociedade Editorial e Livreira, Lda.
- Queiroga, M. G. & Fernandes, L. P. (2016). Translation in Children's Literature. *Cadernos de tradução*. 36, 1. Acedido em janeiro 11, 2016, em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/21757968.2016v36n1p62/31105>.
- Yuste, J. F. (2014). Paratextualidade e Tradução: A paratradução da Literatura Infantil e Juvenil. *Cadernos de Tradução*, 34, 9-60. Acedido em janeiro 31, 2016 em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2014v2n34p9/28190>.

Sitografia

- Bairos, T. A. (2003). Aschenputtel (Pelos Irmãos Grimm). *Docplayer*. Acedido em fevereiro 4, 2016, em <http://docplayer.com.br/3388018-Texto-aschenputtel-pelos-irmaos-grimm.html>.
- Brothers Grimm. *Encyclopaedia Britannica*. Acedido em janeiro 9, 2016, em <http://www.britannica.com/biography/Brothers-Grimm>.
- Charles Perrault. *Infopedia – Dicionários Porto Editora*. Acedido em janeiro 9, 2016, em [http://www.infopedia.pt/\\$charles-perrault](http://www.infopedia.pt/$charles-perrault).
- Cinderela Disney. *Sensagent*. Acedido em fevereiro 2, 2016, em <http://dicionario.sensagent.com/CINDERELA%20DISNEY/pt-pt/>.
- Grimm's Fairy Tales. *Encyclopaedia Britannica*. Acedido em janeiro 9, 2016, em <http://www.britannica.com/topic/Grimms-Fairy-Tales>.
- Infopedia – Dicionários Porto Editora*. Acedido em <http://www.infopedia.pt/>.
- Pedroso, Consiglieri. A gata borralheira. *Multilingual Folk Tale Database (MFTD)*. Acedido em fevereiro 8, 2016, em <http://www.mftd.org/index.php?action=story&id=3879>.

- Pedroso, Consiglieri. Ficha de identidade. *MatrizPCI*. Acedido em fevereiro 9, 2016, em <http://www.matrizpci.dgpc.pt/MatrizPCI.Web/Inventario/Entidades/EntidadesConsultar.aspx?IdReg=436>.
- Pedroso, Consiglieri. Zófimo Consiglieri Pedroso. *Infopédia – Dicionários Porto Editora*. Acedido em fevereiro 9, 2016, em [http://www.infopedia.pt/\\$zofimo-consiglieri-pedroso,4](http://www.infopedia.pt/$zofimo-consiglieri-pedroso,4).
- Perrault, C. *Encyclopedia.com*. Acedido em janeiro 9, 2016, em http://www.encyclopedia.com/topic/Charles_Perrault.aspx.
- Veja a diferença entre Disney Cinderella 1950 e a Gata Borralheira de Charles Perrault. *Animasan Produções*. Acedido em fevereiro 2, 2016, em <http://www.animasan.com.br/veja-a-diferenca-entre-disney-cinderella-1950-e-a-gata-borralheira-de-charles-perrault>.

A música erudita portuguesa como instrumento de diálogo entre um brasileiro e uma chinesa: relato de experiência do intercâmbio sociocultural e musical na preparação de uma performance musical

EDMARCOS PEREIRA DA COSTA

Universidade de Aveiro

SHAO XIAO LING

Universidade de Aveiro

1. Introdução

No âmbito da performance musical é comum encontrarmos trabalhos voltados à descrição das técnicas usadas na construção de uma determinada interpretação, com base no que é requisitado pelos compositores. Dentre estas descrições encontram-se técnicas de análise de obras, formas de estudo deliberado, ou seja, a organização do estudo diário na construção de uma performance, como também a descrição das técnicas de memorização e preparações para o palco, tais como técnicas de concentração e relaxamento.

Esta investigação busca perceber os elementos de construção de uma *performance* musical sob uma ótica sociocultural, através da interação entre nacionalidades distintas na preparação de uma música portuguesa, representada por um violinista brasileiro e uma pianista chinesa.

O duo foi composto por mestrandos da Universidade de Aveiro, formado na classe de música de câmara no formato violino e piano, no ano de 2015. Após os primeiros meses de trabalho, o grupo começou a destacar-se na comunidade académica devido a sua peculiaridade de ter um brasileiro e uma chinesa a preparar uma peça portuguesa. O repertório trabalhado pelo duo constava da *Sonata N.º 1 para Piano e Violino* de Luiz de Freitas Branco (1890-1955), cuja preparação aqui se evidencia; a *Canção Brasileira* de Francisco Mignone

(1897-1986) e a *Canção Noturna em Barcos de Pesca*, de autor desconhecido, um arranjo para violino e piano de uma canção tradicional chinesa.

Este duo já foi objeto de estudo num trabalho científico apresentado no formato poster, no *Performa'15: International Conference on performance Studies*, ocorrido na Universidade Aveiro/Portugal, em junho de 2015, com o título: *Memórias indesejadas: um estudo sobre os esquecimentos de informações recém adquiridas na preparação de uma performance musical*, e tinha como autores os membros do duo, Edmarcos Costa e Yang Yang.

Com base numa linha de raciocínio em que os investigadores em *performance* musical tecem as descrições da preparação de uma *performance* sob um olhar técnico, esta investigação busca descrever, nessa preparação, a interação entre nacionalidades distintas promovidas no quotidiano de dois estudantes de música, a qual foi desenvolvida por intercâmbios e interações socioculturais, influenciando indiretamente um ao outro, devido à sua convivência praticamente diária num país que não era o de origem de ambos. Tal fato refletiu-se, direta e indiretamente, na prática musical dos músicos aqui mencionados. É sob esta ótica sociocultural que surge a principal questão que norteia este trabalho: como foi possível a preparação, em Portugal, da *performance* de uma sonata portuguesa, por músicos de nacionalidades distintas, nomeadamente um brasileiro e uma chinesa?

Assim, este trabalho tem como objetivo geral descrever e compreender o processo de construção dessa *performance* musical, sob uma perspectiva sociocultural. Como objetivos específicos pretende-se relatar a experiência da interação sociocultural entre os músicos de nacionalidades distintas; descrever as maneiras de entendimento da semântica musical numa Sonata pós-romântica; conhecer e compreender, com maior profundidade, a música erudita portuguesa, e divulgar e proporcionar o conhecimento da música portuguesa no país-natal de cada um dos músicos.

2. Método

Para o alcance dos objetivos mencionados foram colhidos os relatos de ambos os participantes por meio de entrevistas semiestruturadas com perguntas que os ajudassem a detalhar, com maior precisão, o período em que se preparava o repertório.

Para esta investigação adotámos o modelo de análise temática. Esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo, entre outros (Minayo et al., 2009, p. 86). Quanto ao tema, Bardin afirma: “O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente

de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Bardin, 1979 apud Minayo et al., 2009, p. 86).

A análise temática compreende a pré-análise, a exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação (Minayo et al., 2009). Com base neste conceito, as perguntas foram subdivididas em três temas e seus respectivos objetivos, explorados nas entrevistas. **(A) Descrição do processo de construção da interpretação da peça.** O objetivo deste tema foi conhecer as estratégias de compreensão e construção da interpretação, como ainda perceber os possíveis obstáculos neste processo, levando em consideração o fato de os alunos investigados serem de nacionalidades diferentes. **(B) Comunicação entre os componentes do duo.** Aqui, o objetivo foi perceber como se procedeu a comunicação entre os músicos durante os ensaios, num contexto geral, e na transmissão das ideias musicais de aspetos interpretativos. **(C) Experiência sócio cultural.** Neste tema, o objetivo era perceber se houve influências da cultura portuguesa na prática musical dos músicos, e se a permanência como residentes, no período de um ano, em Portugal, contribuiu para isto.

A presente investigação também teve o auxílio metodológico da pesquisa bibliográfica com o fim de alicerçar, teoricamente, os relatos colhidos, a fim de se explicarem sucintamente os fenómenos que ocorreram na preparação da *performance* mencionada.

3. Enquadramento teórico

No intuito de compreender o processo de construção da *performance* musical em apreço, sobe uma ótica de interação sociocultural, tomámos em consideração as áreas da educação e de sociologia, nomeadamente trabalhos que enfatizam a interação entre culturas e pessoas como fator indispensável para a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos. Com base na compreensão da importância do intercâmbio sociocultural, explorámos a conscientização do que chamamos “semântica musical”, um fator necessário e fundamental na compreensão da peça e do compositor. Em suma, estas ferramentas conceituais foram norteadoras para que dois estrangeiros indagassem uma melhor compreensão da cultura portuguesa, no intuito de enriquecer a interpretação da peça estudada.

3.1. Interação sociocultural na preparação para performance

A literatura consultada levou-nos a compreender que, uma *performance* da música portuguesa, construída e apresentada por músicos de nacionalidades distintas, foi possível devido à interação social com o meio e entre ambos os agentes (Mello e Teixeira, 2012; Marinho, 2012). Grande parte dos autores tem

como base os pensamentos de Lev Semenovitch Vygotsky, que defende que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Nesta secção, aprofundaremos um pouco estas afirmações, para, a partir delas, podermos compreender esse processo de interação.

A tentativa de compreender e formar opiniões a respeito da música portuguesa estudada proporcionou uma maior interação entre os integrantes do duo. Com base nos dados colhidos nas entrevistas, eles depararam-se com uma peça de linguagem pós-romântica convencional, tanto na Europa, quanto na Ásia e América, ou seja, a linguagem da peça era comum a ambos os músicos. Por outro lado, a música portuguesa em questão, apesar de ser construída sob os moldes tradicionais e convencionais conhecidos previamente pelos dois estudantes, possuía peculiaridades quanto a alguns ritmos dançantes e atmosferas interpretativas, que teriam de ser levadas em consideração, conforme indicações do compositor na partitura. Estas atmosferas consistiam em reproduzir características do país de origem da peça, tais como a calmaria das noites das cidades do interior do país, entre outros aspectos geográficos e culturais.

Para os músicos alcançarem a compreensão e reprodução destas atmosferas, eles passaram a observar e interagir, com maior profundidade, com a sociedade e a cultura em que se encontravam.

Sobre esta interação sociocultural, Mello e Teixeira (2012) afirmam que “o ser humano cria maneiras de se relacionar com o mundo, onde toda a história individual e coletiva dos homens está ligada ao seu convívio social”. Eles ainda acrescentam que o desenvolvimento ocorre a partir de diversos elementos e ações que se estabelecem ao longo da vida do sujeito, onde, sem dúvida, a interação com outras pessoas desempenha um papel fundamental na formação individual (Mello e Teixeira, 2012, p. 1).

Essa interação, no contexto do duo, deu-se de formas diretas e indiretas, nomeadamente em interações através de diálogos durante o convívio entre ambos, com os colegas portugueses, e/ou indiretamente, através da observação dos hábitos e costumes, num contexto geral e em iterações com o meio envolvente.

Marinho (2012) aborda, no seu estudo, as teorias interacionistas do desenvolvimento. Ele afirma que, em decorrência da democratização do ensino e consequente garantia em oferecer igualdade de oportunidade para aprender, a todos, torna-se necessário pensar numa prática educativa inserida no contexto das relações sociais globais, que considere a realidade viva do educando e a realidade viva da sociedade. Por esse motivo, as condutas concretas dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades, no quadro da vida quotidiana, devem ser objeto de pesquisa, reflexão e análise (Marinho, 2012, p. 1).

Corroborando a afirmação de Marinho (2012), mesmo que referindo-se a área da educação, podemos partir dessa ideia para compreender o universo de um grupo de câmara e encontrar maneiras de enriquecer a relação entre os indivíduos que os constituem, procurando resultados cada vez mais satisfatórios na *performance* musical.

Com base nesse pensamento, podemos afirmar que, no âmbito da *performance* musical, o ato de pesquisar, refletir e analisar a realidade do músico e da sociedade, ou seja, o meio social em que este está inserido, como também o contexto social do compositor e do período em que a peça foi composta, proporcionará um conjunto maior de elementos para a compreensão da peça estudada, possibilitando uma interpretação cada vez mais coerente com a sugerida nas indicações do compositor, grafadas na partitura.

3.1.1. Teorias interacionistas do desenvolvimento na *performance* musical

Após a observação destas interações e intercâmbios socioculturais percebidos na preparação da *performance* aqui abordada, torna-se relevante a compreensão deste fenómeno, visto tratar-se de um fato recorrente em outros grupos em que, porventura, se registem interações entre culturas distintas, seja entre os músicos ou entre as músicas estudadas. O objetivo aqui é proporcionar a compreensão de uma cultura distinta e a produção de conhecimento através da interação e do intercâmbio de informações entre determinadas culturas.

Inserindo-se na compreensão destas interações, Marinho (2012) descreve sumariamente as teorias interacionistas do desenvolvimento afirmando:

As teorias interacionistas do desenvolvimento apoiam-se na ideia de interação entre o organismo e o meio. A aquisição do conhecimento é entendida como um processo de construção contínua do ser humano em sua relação com o meio. Organismo e meio exercem ação recíproca. Novas construções dependem das relações que estabelecem com o ambiente numa dada situação. (Marinho, 2012, p. 1)

Para além da visão mais global da relação homem/meio apresentada por Marinho (2012), Mello e Teixeira (2012) enfatizam também a relação interpessoal:

[...] desde o nascimento, o homem já é um ser social em desenvolvimento e todas as suas manifestações acontecem porque existe um outro social. Mesmo, quando ainda não se utiliza da linguagem oral, o sujeito já está interagindo e se familiarizando com o ambiente em que vive. No mesmo sentido, a aprendizagem não acontece de maneira isolada, o indivíduo participante de um grupo social, ao conviver com outras pessoas efetua trocas de informações e, desta forma, vai

construindo o seu conhecimento conforme seu desenvolvimento psicológico e biológico lhe permite. (Mello e Teixeira, 2012, p. 1)

As duas afirmações convergem para a ideia de que a aquisição de conhecimento depende da relação do ser humano com o meio em que vive e, principalmente, da relação com outras pessoas. Sendo assim, a aprendizagem não acontece de maneira isolada, e sim pela ação recíproca entre o indivíduo, o meio e as outras pessoas. Aqui entendemos esta ação recíproca como uma interação sociocultural e musical (referente as concepções interpretativas sobre a música estudada).

Ferreira (2010) apresenta as contribuições da perspectiva sociocultural para a aprendizagem de uma língua estrangeira, evidenciando também a questão histórica, passando a usar, por isso, o termo sócio-histórico-cultural. A autora toma as afirmações de Vygotsky como suporte teórico no estudo de temas como a interação, o uso da mediação e a formação de professores. Temas estes, que são inseridos na referida perspectiva sociocultural.

A teoria sócio-histórico-cultural constitui-se numa teoria psicológica do desenvolvimento humano. É com base nessa afirmação que é justificado o estudo dos termos interação e mediação, onde a discussão e compreensão destes termos é em função deste desenvolvimento (Ferreira, 2010, p. 40).

Quanto a interação, Ferreira (2012) coloca:

[...] o homem se desenvolve em interação com outros homens por meio da linguagem, instrumentos mediadores e em situação de trabalho. As funções mentais superiores advêm da interação social, da cultura, da história. A cognição, dessa forma, não advêm de um funcionamento biológico somente, mas sim da integração deste com as práticas sociais. (Ferreira, 2012, p. 40)

Sobre a mediação, Ferreira (2012) afirma:

O homem se desenvolve também através da mediação; o comportamento mediado constitui-se numa forma mais desenvolvida do que o direto (por exemplo, os reflexos). A mediação pode ocorrer por instrumentos materiais, como um computador utilizado para se escrever ou para estudar, ou pela linguagem [...]. (Ferreira, 2012, p. 40)

Em síntese, Ferreira (2012), citando Cole e Scribne (1996), afirma que interação e mediação em situações de atividade, isto é, em situações do agir humano, fazem com que o ser humano desenvolva um processo de cognição superior ao dos animais, que podem ser explicadas suficientemente pela fisiologia (Cole e Scribner, 1996 apud Ferreira, 2010, p. 40).

Na análise dos dados, veremos um dos exemplos de medição, nomeadamente a transmissão de informações entre os músicos do duo, seja referente a assuntos

da peça estudada ou não, e realizada, em maior parte do tempo, em língua inglesa. Ferreira (2012) refere a questão da aprendizagem de uma língua estrangeira analisando os seus impactos no desenvolvimento da língua materna no caso de crianças. Neste contexto, citando Vygotsky, ele afirma:

Menos óbvio e menos conhecido é a influência de uma LE no desenvolvimento da LM de uma criança. [...] A aprendizagem de uma LE aumenta o nível de desenvolvimento da fala em LM. A consciência das formas linguísticas, e o nível de abstração sobre os fenômenos linguísticos, aumenta. Ela desenvolve uma capacidade mais consciente e voluntária de usar as palavras como instrumento de pensamento e de expressão das ideias. (Vygotsky, 1987, pp. 179-80 apud Ferreira, 2010, p. 41)¹

Na preparação da *performance* do duo, o efeito desta mediação afetou positivamente o desenvolvimento da língua estrangeira em ambos (neste caso a língua inglesa), nomeadamente a ampliação do repertório vocabular, no intuito de melhorar, a cada ensaio, a comunicação entre ambos. Esta ampliação ocorreu tanto durante os diálogos, onde um aprendia com o outro, quanto em explorações individuais.

Outro exemplo evidente de mediação, o qual contribuiu muito para a comunicação entre ambos, como também para a compreensão da peça, foi o fato de os elementos do duo serem identificados como integrantes de um mesmo grupo social com práticas culturais similares, atendendo ao facto de estes serem estudantes de música e possuírem a mesma formação teórico-musical, além da prática diária do instrumento. Apesar de eles serem um oriental e um ocidental, podiam comunicar entre si e interagir através dos seus conhecimentos comuns em música, mesmo que não tivessem a língua inglesa como mediadora, como se verifica em muitos grupos existentes na área da *performance* musical.

Esta mediação de informações ocorrida no duo, devido a ambos estarem supostamente num mesmo grupo social, é enquadrada no que Gois (2008) chama “identidade cultural”. Ao descrever este termo o autor afirma que:

A delimitação do meio físico em relação à ocupação humana parece ser a forma mais simples de considerar que os agrupamentos sociais apresentam peculiaridades e características que tornam seus integrantes semelhantes entre si e distintos de indivíduos de outros grupos. Certamente essa delimitação espacial permite uma contextualização da identidade cultural, tendo em vista que se trata de estruturação de relações cotidianas condicionantes de adoção comum de valores e de princípios, bem como de costumes. (Gois, 2008, p. 14)

¹ LE: Língua estrangeira; LM: Língua materna.

Em complemento, Gois (2008) aponta outras relações que permitem considerar a identidade cultural, correlacionando-a com as interações mencionadas. Elucidando estes factos, Gois cita Hall (2006):

A identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. (Hall, 2006, p. 11 apud Gois, 2008, p. 14)

Em resumo, podemos associar todos os conceitos aqui expostos, que explicam como foi possível a interação entre dois músicos de nacionalidades distintas na preparação de uma performance, num processo de globalização, que permitiu a quebra de barreiras e de fronteiras, levando o homem, em rápidos instantes, ao contato com novos mundos e com novas culturas. É dentro desse contexto de globalização que, com a evolução tecnológica difundida pelos meios de comunicação, se torna bem maior a possibilidade de um indivíduo consumir bens produzidos em outras culturas e incorporar no seu quotidiano (Gois, 2008, p. 16).

3.1.2. Semântica do entendimento musical

Após as explanações sobre a interação sociocultural entre os músicos aqui abordadas, procuremos agora compreender o processo de entendimento musical através da descrição do termo “semântica musical”, aqui já enquadrado.

Segundo os dados levantados nas entrevistas, percebeu-se o uso de metáforas e de correlações com o meio ambiente pelos músicos, no intuito de compreender a ideia musical do compositor contida na partitura. Em relação a este entendimento, Nogueira (2006) advoga que o entendimento musical é uma atividade cognitiva inseparável da experiência da música. Em conclusão, e no que se refere à composição musical, ele afirma que “[...] a composição musical é crucialmente determinada pela maneira como participamos de sua comunicação, como a tornamos expressiva e como ela faz sentido para nós” (Nogueira, 2006, p. 868).

Nogueira (2006) ao expor as afirmações anteriores, refere-se à experiência da escuta, ou seja, da interação entre a mente e os sons. As especificidades da imaginação humana, entretanto, tornam-nos seres capazes de voltar a atenção para os sons e de escutá-los com interesse no próprio ato da escuta, ou seja, com interesse em como soam os sons.

Caso prescindamos de uma busca por informação ou tão logo ela se efetive, iniciamos a busca por padrões, ordem e sentido nos sons que escutamos, prolongando nosso interesse neles. E essa é a condição para que possamos ouvir música. (Nogueira, 2006, p. 868)

Essa afirmação permite-nos compreender o processo inicial de entendimento da peça estudada, em que os músicos se valeram primeiramente do ato de ouvir gravações da peça e de outras composições do mesmo compositor, identificando os padrões, as ordens e o sentido nos sons, como preconiza Nogueira (2006). Após este processo, a nossa experiência deixa de ser estruturada em termos de conteúdo informacional e adquire estruturação mais imaginativa e criativa: passa a ser organizada por metáforas (Nogueira, 2006, p. 868).

Segundo os músicos investigados, trechos da peça estudada transmitia vivacidade e em outros a calma e a tranquilidade das noites portuguesas de cidades do interior do país. Este é um exemplo de organização metafórica usada na compreensão da peça. Aprofundando-se nessa ideia, Nogueira (2006) descreve:

Quando imprimimos, de algum modo, ordem a objetos sonoros, surgem entre eles inter-relações perceptíveis, traduzidas por agrupamentos e limites formais. E o entendimento dessas relações é estruturado por esquemas de imagem e projeções metafóricas originados em nosso domínio físico e comportamental. (Nogueira, 2006, p. 868)

Nogueira (2006) salienta ainda que essa capacidade de estender o movimento musical por meio de conexões consecutivas de um grande número de agrupamentos, sem que se perca a coerência do todo antes do limite final conclusivo, é um dos traços mais notáveis na música da nossa tradição ocidental.

Unindo a compreensão da peça, as suas estruturas rítmicas, harmônicas, fraseológicas, etc., consequentemente acabamos por entender também a ideia do compositor. No caso do estudo desta peça, este fato reforça-se pelo facto de os músicos estarem inseridos socialmente na mesma cultura do compositor, permitindo assim reflexões mais apuradas quanto ao contexto sócio-histórico-cultural do compositor e da sua obra, o que também se reflete em alguns aspectos na própria vida dos músicos.

Abordando essa questão do entendimento, Nogueira (2006) sugere que, “ao entendermos a forma musical recuperamos um ‘conteúdo’ mental [supostamente do compositor] – temos um entendimento do entendimento” (Nogueira, 2006, p. 869). Fazendo uso das palavras de Roger Scruton, ele complementa:

A transferência de conceitos da vida e do movimento para a música não é meramente essencial para a nossa escuta musical, mas também adiciona algo ao nosso entendimento da vida. Em outras palavras, não é uma “assemelhação” gratuita de uma coisa para a outra, mas uma tentativa de entender uma por meio da outra – entender a música através do conceito de vida, mas também a vida através de sua incorporação em música. (Scruton, 1999, p. 235 apud Nogueira, 2006, p. 869)

Os sons em música seguem outros parâmetros como movimentos corporais sincronizados, com uma causalidade que faz imediato *sentido* para nós – mesmo que o seu *como* esteja tão mergulhado na natureza das coisas, que se esconda da nossa apreensão. Um som musical é ouvido como *resposta* ao seu predecessor, tanto quanto *tende* ao seu sucessor, continuando uma ação que faz sentido como um todo. Assim sendo, parece que parte do nosso entendimento musical depende da nossa habilidade para descrever, coerente e convincentemente, os objetos musicais enquanto objetos animados, ocupantes de um espaço fenoménico temporalizado (Nogueira, 2006, p. 869).

Em conclusão, podemos afirmar que o processo pelo qual os integrantes do duo tiveram resultados, na medida do possível, satisfatórios, em relação à compreensão da peça e do compositor, se enquadrou nos conceitos de interação e mediação sócio-histórico-cultural unido às concepções de semântica do entendimento musical. Essas ferramentas conceituais levantadas passam a ser norteadoras na compreensão e intercâmbios entre indivíduos de culturas distintas, seja no contexto de uma *performance* musical, ou em qualquer outro que tenha este perfil de interação entre culturas.

4. Análise e Discussão dos dados

A seguir procuraremos analisar e discutir os dados levantados após as transcrições e interpretações das entrevistas. Visando a organização dos tópicos, optámos por apresentar uma divisão em secções, de acordo com os temas abordados nas entrevistas.

4.1. Descrição do processo de construção da interpretação da peça

Durante o processo de construção da interpretação da peça, ambos os entrevistados relatam ter feito um procedimento comum entre os *performers*, nomeadamente uma pesquisa prévia do contexto histórico da obra, ouvir gravações variadas da peça estudada, assim como outras peças da obra do compositor, no intuito de perceber mais claramente a linguagem musical do compositor.

De uma maneira geral, o fato de a peça ser de origem portuguesa não apresentou grandes impactos para a compreensão desta, por parte dos músicos. Entretanto, as dificuldades que se apresentaram foram mais de carácter técnico. No caso da P1, ela relata que teve dificuldades na leitura devido a densidade da textura da peça e, por consequência, com a aplicação cinética. Ela também menciona a dificuldade em acertar com o violinista um ritmo de dança do segundo andamento. O P2 afirma que suas principais dificuldades foram conseguir fazer passar as sensações que o carácter de cada movimento transmitia,

tais como a calma e a tranquilidade do 1.º movimento, e a energia eufórica do último andamento.

4.2. Comunicação entre os integrantes do duo

Os entrevistados relataram, nesta seção, a questão da comunicação entre eles durante os ensaios. A P1 relata que, pelo facto de tocarem instrumentos diferentes, eles tinham que conversar a respeito dos aspetos dos seus devidos hábitos e ideias, para obterem uma conformidade. Ela acrescenta ainda que trocaram ideias sobre a interpretação da obra e consultaram diversas gravações, até chegar a uma interpretação que ambos aceitassem. Vale salientar que eles tinham as gravações apenas como base para a construção de uma interpretação com características do duo.

O P2 refere questões mais objetivas no que se refere a questão da comunicação. Segundo ele, o diálogo fazia-se em língua inglesa, pois era a única língua comum aos dois. Relatando este momento o P1 descreve:

Para expormos as nossas ideias, tentávamos descrever algo metaforicamente que pudesse exemplificar o que queríamos a respeito da interpretação da peça. Porém, em alguns momentos o nosso vocabulário era limitado para expor tais ideias e tentávamos exemplificar, tocando. (P1, 2016)

Num contexto geral, os entrevistados não relatam grandes problemas a respeito de serem de nacionalidades distintas. O que pesou de fato foi a questão da língua como já foi mencionado. Um ponto que permitiu uma certa fluência na comunicação entre ambos foi o fato de eles terem concepções estético-musicais parecidas, fato que os auxiliou na comunicação dos aspectos interpretativos.

4.3. Experiência sócio cultural

Descreveram-se aqui os relatos dos entrevistados acerca da experiência socio-cultural, nomeadamente as influências da cultura portuguesa na compreensão da peça e do autor, assim como essas influências na prática musical destes. Em relação às influências na compreensão da peça e do compositor, a P1 menciona que sua imaginação se tornou mais vívida através dos retratos de vida e lazer, da arquitetura e das cores das quatro estações do ano, as quais são muito distintas comparadas com a sua vivência na China. O P2 afirma que sua permanência em Portugal permitiu uma compreensão mais consistente da peça e na construção de interpretação. Segundo ele, a sensação de calma e tranquilidade que Portugal lhe transmitia foram primordiais para esta compreensão. Em complemento, o P1 afirma que essa compreensão não seria possível se ele estivesse no Brasil. Ainda

nesse contexto, os participantes usaram o mesmo argumento para afirmar que a sua permanência em Portugal contribuiu também para a sua prática musical. Quanto a estas influências a P1 relata:

[...] a tranquilidade da noite do 1.º andarmento e o entusiasmo da dança do 2.º andarmento são momentos únicos e bonitos, que através da minha vivência em Portugal consegui compreender numa forma mais completa. (P1, 2016)

O P2 acrescenta ainda que a sua estada em Portugal lhe propiciou um ambiente mais favorável ao estudo, aumentando assim o seu rendimento no instrumento.

6. Conclusões

Percebeu-se que a permanência por um ano dos integrantes do duo em Portugal, contribuiu diretamente na compreensão das ideias do autor e da obra estudada. Outro ponto que permitiu este diálogo foi a peça estudada ter sido construída sobre normas e técnicas convencionais ocidentais, presentes no ensino da música em todo o mundo, inclusive no oriente.

Em conclusão, espera-se que as ferramentas conceituais levantadas sirvam de auxílio na compreensão e intercâmbios sócio-histórico-culturais entre indivíduos de culturas distintas, seja no contexto de uma *performance* musical, ou em qualquer outro que tenham este perfil de interação entre culturas. Em pesquisas posteriores, pretende-se abordar os aspetos psicológicos deste intercâmbio, nomeadamente um estudo sobre a relação interpessoal entre indivíduos de nacionalidades distintas, num ambiente de grupo de câmara, no intuito de perceber os efeitos dessas relações na *performance* a ser apresentada.

Referências bibliográficas

- Ferreira, M. M. (2010). A perspectiva sociocultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. *Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem*, 21, 38-61.
- Mello, E. de F. F. de; Teixeira, A. C. T. (2012). A interação social descrita por Vygotsky e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias em rede. *IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Cachias do Sul* (pp. 1-15).
- Gois, M. V. S. (2008). A influência dos estrangeirismos na língua portuguesa: um processo de globalização, ideologia e comunicação. In *Anais do XII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Rio de Janeiro: UERJ*. 21. Recuperado de

<http://www.filologia.org.br/revista/40/a/a%20influ%C3%8Ancia%20dos%20estrangeirismos.pdf>

Marinho, Adriett de Luna Silva. (2012). A interferência do contexto sociocultural na conquista do saber. *Universidade Federal de Pernambuco. Web Artigos*. 5. Recuperado de <http://www.webartigos.com/artigos/a-interferencia-do-contexto-sociocultural-na-conquista-do-saber/82546/>

Minayo, M. C. de S., Deslandes, S. F. & Gomes, R. (2009). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Nogueira, M.. (2006). Semântica do entendimento musical: o viés comunicacional. In *XVI Congresso da Anppom, Anais... Brasília* (pp. 868-872).

Anexo 1

Inquérito para entrevista

Objetivo

O presente inquérito tem como objetivo colher os dados da forma mais coerente possível, nomeadamente os relatos da experiência de dois músicos de nacionalidades distintas na preparação de uma performance musical, buscando perceber os processos para a compreensão da peça e o diálogo, em um contexto geral, entre ambos.

Participantes

Os participantes a serem investigados são dois alunos de Mestrado em Música da Universidade de Aveiro pesquisadores na área da performance musical, um no âmbito do violino e outra no âmbito do piano, o primeiro de origem brasileira e a segunda de origem chinesa. Ambos constituíram um duo correspondente a classe de música de conjunto, tendo trabalhado por um período de dois semestres a Sonata N.º 1 para violino e piano do compositor português, Luiz de Freitas Branco.

Formulação das perguntas

Para colher os dados com mais eficiência e visando uma análise qualitativa posterior, as perguntas foram subdivididas em três temas explorados em entrevistas semiestruturadas. Os temas formulados são:

A. Descrição do processo de construção da interpretação da peça. O objetivo deste tema é tomar conhecimento das estratégias de compreensão e construção da interpretação e perceber os possíveis obstáculos neste processo levando em consideração a distinção de nacionalidade dos alunos investigados.

B. Comunicação entre os integrantes do duo. Aqui o objetivo é perceber como procedeu a comunicação entre os músicos durante os ensaios, em um contexto geral e na transmissão das ideias musicais de aspectos interpretativos.

C. Experiência sócio cultural. Neste tema o objetivo é perceber se houve influências da cultura portuguesa na prática musical dos músicos, e se a permanência como residente no período de um ano em Portugal contribuiu para isto.

Respostas transcritas

Participante 1 (P1)

Nome: Yang Yang

Nacionalidade: Chinesa

Idade: 28

Instituição: Universidade de Aveiro

Curso: Mestrado em Música

Participante 2 (P2)

Nome: Edmarcos Costa

Nacionalidade: Brasileiro

Idade: 27

Instituição: Universidade de Aveiro

Curso: Mestrado em Música

A. Descrição do processo de construção da interpretação da peça

1. Quais foram seus principais meios usados para a compreensão e construção da interpretação?

P1. Pesquisei um pouco o contexto histórico da obra e ouvi algumas músicas do compositor além da Sonata para Violino e Piano. Fiz uma análise da organização harmônica, uma vez que o compositor utilizou uma linguagem harmônica com modulações bastante complexas e notas fora das tonalidades principais da obra.

P2. Primeiramente busquei ouvir gravações desta sonata acompanhando om a partitura observando tanto a parte do violino quando a do piano. Ouvi outras peças de mesmo período da Sonata N.º 1 do compositor a fim de perceber melhor a sua linguagem musical e poder identificar melhor estas na peça estudada. Após estas pesquisas, comecei a leitura da peça com mais consciência dos aspectos interpretativos almejados pelo compositor.

2. O fato de a peça ser portuguesa ofereceu obstáculos na compreensão da mesma? Se sim poderia descrever quais foram?

P1. Não senti muita dificuldade de compreender a linguagem do compositor, uma vez que a obra é criada utilizando uma linguagem técnica-estética romântica tardia. Contudo, acho que a organização harmônica da música possui um tom especial, diferente comparando com as obras clássicas e românticas que aprendi na minha experiência pianística. Tive alguma dificuldade na leitura, por causa da densidade da textura, consequentemente, alguma dificuldade com a aplicação cinética. No segundo andamento, existe um ritmo de dança, julgo que é popular. Para acertar o ritmo com o violinista, tivemos de ensaiar numerosas vezes para sintonizar esta vivacidade rítmica.

P2. De início achei que o fato da peça ser portuguesa fosse haver mais impacto na compreensão da peça, porém percebemos que esta foi criada nos moldes do período romântico tardio se assemelhando a outras sonatas de mesmo período para violino e piano tais como a Sonata em Lá maior de César Franck. As principais dificuldades foi conseguir transmitir as sensações que o caráter de cada movimento transmitia, tais como a calma e a tranquilidade do 1.º movimento, e a energia eufórica do último movimento.

B. Comunicação entre os integrantes do duo

3. Como se dava o diálogo entre vocês durante os ensaios, nomeadamente no momento de expor uma ideia musical de aspecto interpretativo?

P1. Como estudamos instrumentos diferentes, tivemos de conversar nos aspectos diferentes dos nossos hábitos e ideias. Trocamos ideias sobre a interpretação da obra e consultamos diversas gravações para chegar a uma interpretação que ambos aceitam.

P2. O diálogo em um contexto geral se dava em língua inglesa, pois nem ela falava português nem eu falava chinês. Para expormos nossas ideias tentávamos descrever algo metaforicamente que pudesse exemplificar o que queríamos a respeito da interpretação da peça. Porém, em alguns momentos nosso vocabulário era limitado para expor tais ideias e buscávamos exemplificar tocando.

4. O fato de vocês serem de nacionalidades distintas afetou de alguma forma o processo de construção da interpretação da peça? Poderia comentar?

P1. Penso que não. Embora somos pessoas das diferentes nacionalidades, mas estudávamos ambos a música clássica, nos países natais. A nossa opinião da estética musical é consistente. Por vezes, tivemos obstáculos da comunicação verbal por causa da língua, contudo ultrapassamos com a comunicação através da música, tocando os fragmentos para mostrar as ideias.

P2. Num contexto geral não tivemos problemas quanto a isto. Como falei na pergunta anterior, os obstáculos eram mais voltados a questão da língua

distinta. Somos dois estudantes de performance de música erudita e percebemos que temos concepções estéticas musicais parecidas, fato que nos auxiliou na comunicação de aspectos interpretativos. Quando divergíamos a respeito de uma ideia musical buscávamos refeletir no contexto socio-histórico da peça e do compositor, onde formulávamos duas ou mais opções de interpretação e experimentávamos e elegíamos a mais adequada às concepções de ambos.

C. Experiência sócio cultural

5. A sua permanência em Portugal, no período em que preparavam a sonata portuguesa, teve influência em algum aspecto no processo de compreensão da peça e do compositor?

P1. Tive algumas referências da minha vivência em Portugal, nomeadamente na minha forma de viver e o meu ritmo do dia a dia. Em relação à obra, a minha imaginação é mais vívida, por exemplo, através dos retratos de vida e lazer, da arquitetura e das cores nas quatro estações...Todas estas imagens são muito distintas comparando com a minha vivência na China.

P2. A minha permanência em Portugal me ajudou em alguns momentos na construção da interpretação, nomeadamente quando em algumas secções da peça poderíamos correlacionar com, por exemplo, a sensação de calma e tranquilidade que Portugal transmitia para mim em comparação com o Brasil, os ventos frios do inverno e com relação ao compositor podia imaginar ou comparar sua vivência de perto somente em está convivendo com outros portugueses, fato que não seria possível se eu estivesse estudando esta peça no Brasil sem nunca ter vindo a Portugal.

6. Em um contexto geral, poderia mencionar as possíveis influências da cultura portuguesa na sua prática musical, se julgar que houve ou que há?

P1. Numa maneira geral e relativamente à obra musical portuguesa que estudei, senti uma forma diferente de exprimir ambientes. De salientar, por exemplo, a tranquilidade da noite do 1.º andamento e o entusiasmo da dança do 2.º andamento são momentos únicos e bonitos, que através da minha vivência em Portugal consegui compreender numa forma mais completa.

P2. Em destaque como influente na minha prática musical está a calma que Portugal e especificamente da cidade de Aveiro transmite, além de todo ambiente propício para o estudo por esta ser uma cidade universitária, além de paisagens restauradoras, a qual também nos inspira nos momentos de performance. Um ponto negativo foi no inverno quando a disposição diminuiu e a vontade de ficar em casa aumentava, reduzindo um pouco o ritmo de estudo.

A poesia visitada, e revisitada, por Clotilde Rosa: diálogos (semi)improváveis

HELENA MARIA DA SILVA SANTANA

Universidade de Aveiro

MARIA DO ROSÁRIO DA SILVA SANTANA

Instituto Politécnico da Guarda

Cinzas de Sísifo (1986), sobre poema de Armando Silva Carvalho

Cinzas de Sísifo, composta por Clotilde Rosa em 1986 para voz e guitarra, desabrocha sobre um poema de Armando Silva Carvalho. Constituída por três pequenas peças, a compositora não determina nesta obra a métrica ou o compasso, narrando unicamente os tempos metronómicos. Neste sentido, a primeira peça, *Um* (I), e a segunda, possuem o tempo *Lento* (semínima = 40 ca), e a última, um tempo *Moderato Tranquilo*. Da análise da partitura, antecipamos tempos metronómicos que concorrem para uma eficaz determinação dos conteúdos expressivos do texto. Da mesma forma, estes conteúdos valorizam os conteúdos sonoros e musicais propostos pela autora. A sua natureza, predominantemente indefinida e indeterminada, não só no resultado final mas, sobretudo, nas suas durações, contribui, no nosso entender, para a construção de “um espanto”, sentido e dito no texto.

Paralelamente, e no conjunto das peças, surgem conteúdos que se revelam unicamente no decorrer de cada obra, nomeadamente na guitarra, pois são construídos pelo instrumentista somente aquando do momento da sua apresentação (as caixas de diálogo possibilitando um certo grau de indeterminação). Na parte da voz, de natureza mais fixa, surjem diversas formas de ataque que agem sobre a determinação dos sons ao nível do seu campo harmónico e duracional.

Este facto permite o agir sobre a componente tímbrica do som, revelando um conteúdo “cinza”. Emerge igualmente a sobreposição de realidades sonoras a nível melódico-harmónico que, num e noutro instrumento, disputam a construção do total cromático.

Mesmo que de forma individual possam, (em exemplo, a guitarra) descerrar harmonias construídas pela sobreposição de terceiras, o diálogo estabelecido constrói uma dialética de acrescida riqueza sonora e musical, “um bosque de lâminas – o cromatismo – e luvas – o diatonismo –”, donde emergem diálogos improváveis em opulência policromática para o ouvinte. À medida que a obra se vai descobrindo, assistimos à interseção sonora dos dois estratos musicais pelo uso, na voz, de sons/frequências que se encontram na construção do estrato instrumental. Existe também a exibição de harmonias que surgem no desenvolvimento e articulação das anteriores, bem como no material melódico e harmónico presente na caixa de diálogo. Essas harmonias assomam pela contração vertical daquilo que se encontra dito horizontalmente, ou, da variação, por contração, subtração ou dilatação, dessa mesma harmonia. Essa ação permite agir sobre a densidade do objecto harmónico que, associado a uma forma de ataque específica (arpejado, rasgueado), lhe sobressai essa mesma característica. De referir ainda que, das diferentes caixas de diálogo, emergem elementos que nos aportam o material que se repete de forma sistemática e continuada ao longo da peça, pois Clotilde Rosa “derrama entre folhas e cinzas” “sempre a mesma voz que não perdoa”.

Possuindo, no primeiro caso, uma rítmica totalmente determinada e, nos subsequentes, sempre dois estratos dos quais um é totalmente determinado ao nível das durações, e o outro não, nesta peça as durações estão definidas por um espaço visual semelhante aos que vislumbramos na poética translúcida dos mares e das marés de Portugal. Os contornos melódicos associados a esses mesmos estratos são, a cada vez, de natureza mais irregular, procurando um âmbito mais largo, imagem que recuperamos na contemplação das águas e na inquietação das marés. Estes elementos surgem sempre numa dinâmica *p/ mp*. A peça terminando na procura do limite que liberta o ser do seu próprio labirinto/redemoinho.

Na segunda das peças, *Dois* (II), a autora mantém algumas das características da primeira. As harmonias, mais densas e largas, são erguidas e rasgueadas na guitarra. Os gestos sucedem-se e os elementos condutores a esses rasgueados também – “o amor” -. É ele que emerge no turbilhão exausto dos conteúdos expressivos do texto. Nesta peça, o rigor rítmico presente nas conduções melódicas da guitarra contraria a liberdade presente na peça anterior. Os conteúdos do poema assim o exigem, o rigor e precisão de um toque mesmo que “à flor dos ossos” – também. É o contraste das marés que assoma a praia na morte

anunciada pela leveza cristalina das águas que se esvai por entre os grãos que se destapam e sorvem a natureza titânica dos mares e dos amores também. Como meio de variação tímbrica e melódica, para além dos meios mais convencionais (como são o uso das formas de ataque trémolo, rasgueado e harmónico na guitarra ou, com e sem vibrato, glissando ou falado na voz), deparamo-nos com um objecto sólido, um copo, para a definição de glissandos ascendentes nas diferentes cordas da guitarra. Este elemento, conduzindo à poética revizitação dos amores improváveis e das relações (in)termináveis, mostra-se uma presença e influência clara de Jorge Peixinho.

Na última das peças, *Três* (III), Clotilde Rosa utiliza na guitarra uma escrita diafónica onde predomina a construção de contornos melódicos por quartas paralelas. Ritmicamente relacionados com uma rítmica de quatro semicolcheias, estes elementos surgem repetidamente, salvo em dois momentos da obra, onde num deles aparece o intervalo de 7.^a (o complementar da 2.^a). O uso do copo, inebriante pela riqueza tímbrica que produz, surge num contorno melódico semelhante ao dos elementos atrás referidos, potenciando um outro timbre na guitarra, “e as sombras pesadelos não sei se sei, só sei que sou levada, e as mãos dos anjos sujos seguram-me os cabelos”. As frases que se redizem no gesto continuado da guitarra, desmancham-se neste instrumento, na crónica de uma morte anunciada pelo marejar único das águas; os elementos de variação tímbrica e melódica, vastos.

***O Fabricar da Música e do Silêncio* (1987) sobre poema de Armando Silva Carvalho**

O Fabricar da Música e do Silêncio, obra composta também sobre poema de Armando Silva Carvalho, em 1987, um ano depois de *Cinzas de Sísifo*, contém igualmente três peças. A primeira intitula-se *O Fabricar da Música*, a segunda *As Almas* e a terceira *Entre Dentes*.

Contrariamente a *Cinzas de Sísifo*, a obra, para voz (barítono) flauta, viloncelo e piano, possui uma rítmica, uma métrica e compassos bem definidos. Em *O Fabricar da Música*, a primeira das peças, o poema traduz a inquietação da autora sobre o papel do criador no mundo e na arte. É uma reflexão sobre a génese da música e a necessidade de renovação constante nos materiais usados. “Aonde ponho as mãos há um sinal usado”, um sinal que a autora transforma para que se mostre outro. É a necessidade e a carência criativa que se espelham no ato, na dor, e no desejo que movimenta para o nascimento, pois que “Deslizo com a dor pelo corredor com teclas ancestrais”, as mesmas teclas que os compositores usam com o renovo de um olhar e de uma memória, de uma visão rememorada

na natureza que os rodeia, imagem de um refúgio de criação. E assim nasce a derradeira pergunta que explica toda a criação desde tempos idos: “mas que auto nos move a nós, artistas musicais”, resposta sublimada nos textos, na obra, no fazer que se quer artístico: “fabricamos a música”, uma ação, um movimento, um desejo, um fim.

Relativamente ao tempo metronómico que a compositora sugere, a primeira das peças inicia num *Lento pouco rubato* semínima = 30MM, sendo que ao fim de quatro compassos Clotilde Rosa incrementa esse mesmo tempo para semínima = 50MM POCO PIU para, a três compassos do final, voltar ao tempo semínima = 40MM. A primeira das peças vive na constante alternância de métricas e compassos (de divisão binária), cuja dialética traduz a luta constante e permanente do homem face à criação, uma luta entre a música e o silêncio, a ação e reação, no dizer e no desdizer da arte.

A segunda das peças, *As Almas*, possui um tempo metronómico semínima = 40MM sem alterações de tempo ou compasso (compasso 6/4). O seu sonoro, etéreo, como etérea é a natureza das almas. No seu poema Armando Silva Carvalho propõe uma reflexão sobre a natureza da alma humana produzindo uma música *das almas*, pois que “as almas não suportam uma música espessa”; este clamor, um claro apelo à sublime expressão do ser, a música almejada pela excelsa pureza de um suspiro. Do ponto de vista dos materiais, Clotilde Rosa utiliza em cada estrato sonoro a repetição continuada e sistemática dos mesmos elementos, ou de pequenas variações de componentes previamente construídos, a partir destes mesmos elementos. Esta metodologia impera, essencialmente, no violoncelo e no piano. A criação de estratos desta natureza gera a estabilidade na mutabilidade presente na definição dos contornos e dos elementos ao nível da sua microestrutura. O desfazamento rítmico e temporal permanece, permitindo o fruir de uma flutuação rítmica, métrica e temporal marcadas¹. Neste dizer, Clotilde Rosa realiza uma textura onde os três instrumentos – flauta, violoncelo e piano – mais a voz, descerram quatro estratos rítmicos diversos. Assim, registamos o primeiro no piano construído à fusa, o segundo no violoncelo erguido à quínta de seis, o terceiro na flauta à semicolcheia, sendo que a natureza melódica da voz se determina na rítmica regular e irregular das palavras, permanecendo, neste dizer, uma flutuação temporal que apela o intemporal.

A peça resulta então da repetição continuada dos mesmos elementos. Estavéis a nível melódico, rítmico e harmónico, a sua variação é feita ao nível dos fraseados e da deslocação temporal desses mesmos fraseados. No caso do violoncelo, esta efetua-se a 6, 5, 4, 3, 2, (duas) durações (ou o seu retrogrado). Esta ação provoca

¹ Esta forma de construir a obra surge enfatizada na segunda das peças, *As Almas*.

inevitáveis modificações no conteúdo melódico disseminado. Num conjunto de 12 compassos, Clotilde mantém fixa esta estrutura, firmando e cerrando o discurso. Predomina a estabilidade ao nível da definição e determinação dos materiais. No entanto, descerra-se a volubilidade na escuta atenta da peça. Na forma de a interpretar, Clotilde sugere que se toque a parte da flauta num trémolo com vento sempre, o violoncelo sempre pianíssimo *al ponto* e o piano sempre com pedal e sempre pianíssimo como um sussurrar; esta indicação contribuindo para o descerrar de emoções e de imagens improváveis pelos instrumentos usados. A sua escuta traz a forte imagem do mar e das vagas, o grito sussurado das Almas, quais bandos de gaivotas volitando em volta. É a água que limpa e o sal que tempera as estruturas musicais. É a mutação contínua do ser e da Alma que assoma em grito. É a renovação do ser no conjunto dos três instrumentos, numa luta onde o vento trémulo na flauta se funde no sussurro do piano e nos embala no exato ponto de execução das linhas suaves do violoncelo.

A terceira das peças, *Entre Dentes*, retoma as características da primeira. Um pouco mais rápida que a segunda, efetua-se na constante alternância de compassos de divisão binária (tal como acontece na primeira), numa retoma constantes. O piano descobre harmonias bastante largas do início ao fim da peça. Ascendentes, do registo médio ao sobreagudo, determinam um timbre cristalino e luminoso. No poema *Entre Dentes* o autor apela à dura realidade da vida e ao nascimento do homem, o retorno e a contínua renovação da natureza, no grito emancipador que anuncia a libertação. As palavras que Armando Silva Carvalho derramam, numa sequência que nos dita a vida na sua génese, pois que “Deitado sobre ti ensinas-me a sair da treva” [...] “E o teu sorriso quando te penetro ilumina súbito a noite do meu corpo”. E, “com a boca dorida por tanta palavra ensanguentada devoro o teu cabelo ouro que se desfaz por entre os dentes”. As palavras são as facas que o teu corpo desfazem e o teu cabelo loiro a pureza que devoro esventrado o teu corpo, “E tudo é música, tudo é silêncio”, e tudo entre dentes se faz.

Do ponto de vista musical, Clotilde Rosa arquiteta a estabilização e a flutuação rítmica e temporal num contínuo diálogo. Esta flutuação, presente nos instrumentos voz, flauta e violoncelo, contraria a gestualidade presente no piano. A instabilidade dinâmica surge como potenciadora de relevos melódicos e conteúdos tímbricos. A ativação constante da textura musical provoca uma flutuação métrica e musical, sendo que esta se faz numa sucessão rítmica que, embora se construa num conjunto de ritmos sempre semelhantes, se faz sempre dissemelhante dizendo de forma magistral, e no nosso entender, um conteúdo “entre dentes”, como que em segredo...

***Quiet Fire* (1999) sobre poema de Armando Silva Carvalho**

Quiet Fire para voz e piano de Clotilde Rosa é uma obra que descerra igualmente três poemas de Armando Silva Carvalho. A obra composta em 1999 mantém, senão enfatiza, alguns dos elementos presentes nas duas anteriores. No primeiro dos poemas de *Quiet Fire – Um* – a génese primeira transborda dos textos cuja narrativa apela à visão primordial da criação numa terra sôfrega e sequiosa. Vemos na saudação, “Saudemos os filhos do Sol e da Terra”, não só um apelo, mas a revelação da criação; os textos bíblicos espelhados no grito que destes ressalta, “ó heróis bíblicos”. Assim, o sol, fonte de vida, e a terra, húmus fertilizado onde os seres renascem e se mostram num renovado corpo, fazem-se memória de uma permuta entre o humano e o divino, permuta que se traduz, em Clotilde, na criação e reflexão a partir de excertos da Génese; estes textos, em nós derramando toda a sua sublime erudição.

Na primeira das peças, Clotilde Rosa emprega, na derradeira tentativa de definir e construir os conteúdos que ressalva do texto, um tempo metronómico semínima=50MM, e a contínua alternância de compassos de divisão binária². Usa igualmente a repetição constante de elementos sejam eles de natureza melódica ou harmónica, rítmica ou gestual³. O poema surge interpolado num conjunto de gestos, ora ascendentes ora descendentes, que determinam uma harmonia própria, e onde predominam os intervalos de 5.^a e 2.^a, e seus complementares. A repetição duma estrutura melódico-harmónica pela totalidade dos registos do piano inaugura um conjunto de ressonâncias de natureza distinta ao transmitido pela voz. Estes gestos encontram-se em momentos cruciais da peça e encontram-se intercalados, e escorados, em harmonias de natureza estática ou em elementos onde, conquanto a repetição predomine, são estáticos.

O segundo dos poemas de *Quiet Fire – Dois* – aclara a extenuada expressão do homem face à vida que o consome, o grito que dele ressalta perante a morte, dado que “Roído de consumo, exausto coração quotidiano” é a imagem que perpassa na renovação requerida. Esta reflexão, presente a cada verso, surge de um culminar que se expressa “Tábua”, evocação da memória dos preceitos que a todos são ofertados pelos mandamentos trazidos por Moisés. A “tábua que entregarei”, a mesma tábua “que te salve e me salve na tarde destruída contra a natureza?”. Ou seja, a Tábua das Leis que nos trarão o conhecimento necessário para alcançar a pureza que Deus demanda de todos nós. Musicalmente, em *Dois*, Clotilde Rosa usa um tempo metronómico bem mais rápido (semínima=80MM) e um

² Semelhante às primeira e terceira peças, *O Fabricar da Música e Entre Dentes*, de *O Fabricar da Música e do Silêncio* de 1987, composta assim doze anos antes.

³ Semelhante à segunda das peças, *As Almas*, de *O Fabricar da Música e do Silêncio*.

único compasso (4/4)⁴. Destacamos o uso duma forma de ataque *Dedilhado nas cordas* no começo da parte de piano usando os sons/cordas sol4, sol#3 e dó#4, frequências que se encontram estruturadas segundo os intervalos de 7.^a e 4.^a, os intervalos predominantes no discurso da autora (ou seus complementares), na determinação dos seus objectos sonoros e constituintes musicais.

No terceiro dos poemas de *Quiet Fire – Três* – a morte se anuncia. É o apelo feito no grito à “pequena criatura das areias”, com o vento que se despe dos “sons e temperanças”, os mesmos que animam a alma e a vida na quietude mansa dos dias que se abeiram com a morte, ou não. É aqui que a inquietação surge na revolta miragem da sombra que de nós se aproxima, “a sombra gigantesca dos seus cascos descai nas tuas pálpebras” e a morte se personifica nesta imagem obscura e trevosa. É a imagem de um demo, de uma vil criatura que a todos tenta e arremessa para a morte escura, a morte expressa numa consciência que se faz insignificante em Bem. “Olha a cabeça a rebolar nos estádios”, quando a morte suspende a vida. É a ternura com que nos toca, essa vil pessoa, e nos suga até ao suspiro que finalmente de nós se estripa, o sopro da vida que no “plasma arrepiado dos pulmões, que tu devolves, nu, à íris apagada”, se trona nada; e a íris – fonte de vida, apagada – se faz morte consumada.

Do ponto de vista musical, Clotilde Rosa escolhe, para a terceira das peças de *Quiet Fire, Três*, um tempo metronómico de semínima=50MM, e a regularidade de uma métrica e de um compasso binário simples⁵. Esta constância transcorre na estruturação da textura veiculada pelo piano, onde a compositora sobrepõe constantemente duas quialteras (uma na voz superior e outra na voz inferior), sendo que os finais de frase se fazem na concordância rítmica. Mais uma vez, a obra cresce na repetição variada de gestos e texturas pré-construídas. A obra surge da repetição constante das mesmas estruturas que se definem na sucessão/sobreposição dos intervalos de 2.^a e 5.^a e seus complementares. A nível rítmico sobrepõem-se sempre três estruturas na voz, e vozes, superior e inferior, do piano. O cluster, enfático em momentos chave da obra, é o apoio para os excessos de sentido de uma estrofe, de um verso, de uma palavra.

***Sonhava de um Marinheiro* (1980) – Texto de Fernando Pessoa**

Em *Sonhava de um Marinheiro* sob extratos de *O Marinheiro* de Fernando Pessoa, percebemos que o autor, Pessoa, reflete sobre o mar português, sobre

⁴ Salientamos a semelhança com *O Fabricar da Música e do Silêncio* onde a segunda das peças, *As Almas*, também se ancorava num único compasso (6/4).

⁵ Salientamos a semelhança, como acontece com a segunda das peças de *Quiet Fire*, com a segunda das peças, *As Almas*, de *O Fabricar da Música e do Silêncio*.

o sentimento que nos envolve, bem como ao poeta que *canta* e se encanta, nesse mar que nos faz também sofrer. E o poeta cala, pois que “Eu nunca vi o mar” e “Devagar/ Sonhava”. E é esse sonho que o leva a destapar textos de encantos outros, pois que Pessoa grita: “Minha irmã porque é que vos calais/ Falai-me, gritai-me para que eu acorde”, uma clara invocação ao inspirado legado dos deuses e das ninfas que nos cercam em momentos de invenção. E o poeta apela ao sonho, à vida, ao sofrimento que o chama ao derradeiro vórtice que emana da escrita, pois que “Nenhum sonho acaba /Ah, é sempre belo falar do passado/ Sonhava d’um marinheiro”. Vertigem cujo sonho “É belo e é sempre falso / Falai-me, gritai-me para que eu acorde”, o sonho imortal, que retorna cada vez mais ténue, ao entardecer de cada manhã, “Nenhum sonh’acaba / Falai mais baixo /Escutai /Ela escuta-nos talvez e já sabe para que servem os sonhos./ É dia já”.

Do ponto de vista musical, a obra *Sonhava de um Marinheiro*, composta em 1980 para 3 vozes femininas, orquestra e banda magnética, é uma das mais complexas que aqui apresentamos, pois a sua dimensão musical, estrutural, formal e sonora é imensa. Do ponto de vista da composição, o uso de um suporte como a fita magnética, e o que nela se mostra de conteúdo musical e expressivo, permite a Clotilde Rosa o processo de amplificação da voz e dos instrumentos dimensionando e redimensionando o som e o sonho. Esta ação concorre para a criação de um sonoro mais monumental, sendo que a parte pré-gravada transforma o projetado pela voz e pelos instrumentos acústicos, expandindo os seus limites instrumentais, performativos e imaginativos. Da análise da partitura sobressai o uso dos mesmos processos técnicos, estilísticos e estéticos, bem como as mesmas técnicas compositivas de outras obras. No entanto, e dada a variedade tímbrica e sonora possível pelo uso, não só da totalidade da orquestra, como de um conjunto de três vozes femininas e dos processos de amplificação presentes na fita, o sonoro agora patente, surge mais rico tímbrica e texturalmente⁶.

***Passo Dezembros na Alma* (1981) – sobre excertos de *O Marinheiro* de Fernando Pessoa**

Passo Dezembros na Alma sobre excertos de *O Marinheiro* de Fernando Pessoa é uma obra composta por Clotilde Rosa em 1981, um ano depois de *Sonhava de um Marinheiro*, para o efetivo instrumental: voz, flauta, viola, harpa e percussão vária.

⁶ A presença de elementos musicais transcritos no fazer de *Cinzas de Sísifo*, *O Fabricar da Música e do Silêncio* ou em *Quiet Fire* permite-nos afirmar a presença de um conjunto de materiais, modos de fazer e dizer o musical, saídos e reavidos deste núcleo que é a obra *Sonhava de um Marinheiro*... obra composta em 1980.

Curioso será referir o uso da mesma fonte de inspiração a nível poético - excertos de *O Marinheiro* de Fernando Pessoa. *Passo Dezembro na Alma* confia uma alusão às memórias, ao sonho e à paixão que brota dos amores improváveis e inquietos, na morte anunciada em cada despertar. Assim, e como diz Pessoa, sempre é tarde para não cantar um amor inquieto. Os gestos que interrompem os sonhos, nos conduzem à impiedosa realidade da vida. E a lembrança, a morte, que se verte na tímida lembrança das paixões fugidias é, por Pessoa, lembrada nos gestos criadores, pois que “Isso seria um gesto, e cada gesto /interrompe um sonho...” e que “As vossas frases lembram «a minh'alma»”, a perda do sonho que o inquieta, levando o autor à morte momentânea, à morte que a alma reclama pelas perdas que acumula - “Ah! Passo Dezembro na alma”. E retoma o sonho, pois “As mãos pelos cabelos”, recuperam o canto das ninfas que o consomem, “Ah, ah, ah, é o gesto com que falam das sereias / Ah, ah, ah, ah, falam as sereias” num clamor sarcástico onde o riso esconde a dilaceração da alma. “Tarde demais para não cantar/ Breve será dia /Guardemos silêncio”. Calemos na finitude os amores marinheiros perdidos na cálida mansidão dos olhares afastados, efêmeros.

Musicalmente, a obra, embora apresente um rigor métrico quando a autora delinea o compasso, não apresenta indicação de tempo precisa a não ser no compasso 29. Até lá temos indicações de tempo *livre* (compasso 6), *rubato* (compasso 11), *livre* (compasso 13 e 28). Simultaneamente, conferimos o uso de uma rítmica bem precisa na voz e percussão, contrastando com a indicação das caixas de diálogo. Estas, propondo o repetir permutando os elementos descritos, surgem regularmente na obra (compassos 11, 17, 21, 29, 30 e 69). A repetição não permutada, mas rígida, de elementos pré-construídos desponta compasso 13. O elemento inicial que brota no vibrafone é aquele presente na flauta compasso 6. A diversidade tímbrica proposta pela percussão enriquece uma textura também ela fértil do ponto de vista tímbrico nas restantes vozes, pois que, para além de formas de ataque diversas, percebemos o uso de formas de ataque como o *pizzicato*, o *glissando*, o *trémolo* ou o *recitado* de forma continua e complexa. O uso de elementos de natureza mais vasta que se vão erigindo pouco a pouco, são intercutados por elementos de natureza mais livre do ponto de vista métrico e temporal nos compassos 32, 45 e 46. A repetição de estruturas predefinidas, entrecortadas por outras é, mais uma vez, uma constante.

Percebemos ainda, que os conteúdos presentes ao longo da peça surgem fortemente deformados pelas estruturas formais e musicais ditas nos instrumentos e/ou voz, bem como pela densidade textural presente. Se o primeiro gesto é rico em conteúdos tímbricos, o segundo é-o em conteúdos da palavra, finalizando numa riqueza rítmico-melódico-harmónica onde a inquietude e a insatisfação ressaltam não só na natureza das linhas melódicas fruídas mas,

também, na diversidade das formas de ataque e das dinâmicas expressas. O gesto, interpolado e repetido, detém um rigor métrico e temporal que Clotilde não outorgou em todas as ocasiões onde este se apresenta. A obra finaliza na aridez duma textura, a qual repete os conteúdos do início da obra, embora variados. E assim, o *Dezembro* se torna presente na *Alma*.

Complexidades (2001) sobre poemas de João Franco

A obra *Complexidades* de Clotilde Rosa foi composta em 2001 sobre poemas de João Franco. A obra para voz e piano, contém três peças à semelhança de muitas daquelas que vimos a analisar. No caso de *Complexidades*, notamos que a autora utiliza no conjunto das três peças um único compasso (4/4) sendo que a nível do tempo metronómico a primeira, *Medo*, contém a indicação de semínima = 60MM; a segunda, *Fantasia*, a indicação de semínima = 40MM e a terceira, *Desejo*, semínima = 50MM. Do ponto de vista técnico-estilístico sobressai um estatismo textural no conjunto das três. Realizado num vasto conjunto de outras obras, a sucessão entrecortada de elementos texturais bem caracterizados e definidos rítmica, melódica, harmónica e dinamicamente, é uma constante. A sequenciação de gestos díspares transcorre no conjunto das três obras. A predominância do cromatismo e dos intervalos de 2.^a e 4.^a, e seus complementares, na definição dos conteúdos melódico-harmónicos das pequenas peças, é amplamente usado pela compositora. Na definição dos conteúdos musicais percebemos a contínua repetição de um estrato base que, no caso, se efetua no piano. A este, sobrepõe-se um elemento sempre diverso mas nunca dispar na voz.

Relativamente à primeira das peças da obra *Complexidades*, *Medo*, para voz e piano sobre poema de João Franco, o texto discorre sobre a visão da morte e do turbilhão de emoções a ela associada. A morte, ferida que se abre no coração de quem a vive, “É Meu / o sangue que corre na estrada!” é o escurecer da alma no entardecer da vida, “Já não o vejo. / Agora, / no medo..... procuro-te.”, percurso efetuado na busca incessante do eu, e de mim, na relação com os outros, pois que “Ateei as chamas que engolem a vida” e, na morte, cessa a luz que o nosso caminho ilumina em cada despertar, em cada manhã. É o fôlego da vida que se afasta na escuridão da noite, pois “Já não te vejo, / só vejo a noite. / Na escuridão, / morreu a luz/ que me ensinava o caminho”.

Este verso denota a importância do outro no percurso que efetua na caminhada da vida, a luz que indica o caminho, a libertação. Do ponto de vista musical, e mais uma vez, Clotilde Rosa apresenta-nos um discurso marcado pela repetição transposta e variada (na voz) de alguns elementos base. A repetição surge de uma

forma mais lata quando se encontra dita num vasto conjunto de compassos⁷; e nessa repetição “morre a luz que ensinava o caminho”.

Relativamente à segunda das peças, *Fantasia*, verificamos que o autor, João Franco, apela à inocência do ato criativo, “o segredo que me faz sentir e não saber”, a razão primeira de toda a criação. Assim, Franco desvela as razões, e as raízes, que o levam à tempestade de ideias que semeia no papel, tela que a vida pinta em sonhos de criança, inocência primeira da ideia que se sublima obra. Assim, diz Franco, “Quando me perco/ neste emaranhado de razões e de raízes”, como que justificando toda a perda que se constrói na justificação dos textos que brotam de mentes inquietas. E assim, “o coração adormecido/ a sonhar fantasias/ de menino”, é o germen de todo o processo criativo; a sua justificação diluindo o sentir que não sabe, a inspiração divina.

Por sua vez, Clotilde Rosa constrói o seu sonoro na repetição das mesmas estruturas musicais, variadas por dilatação ou contração melódico-harmónica, bem como pelo dizer melódico das harmonias subjacentes. Clotilde Rosa mostra um sonoro simples, homofónico e homorrítmico, contrastando com o dizer do poema, pois Franco se perde num “emaranhado de razões e de raízes”. No caso da obra musical, a compositora formaliza uma estrutura sonora de base que repete. Uma repetição mais subtil se concretiza e, neste caso, a estrutura harmónica pré-construída define-nos a totalidade de um expor melódico que se espalha no conjunto dos três compassos. Clotilde Rosa mostra um sonoro simples, contrastando com o dizer do poema, pois Franco se perde num emaranhado de razões e de raízes que lhe dilui o sonho e a fantasia.

Relativamente à terceira das peças, *Desejo*, notamos que o autor apela à paixão na negação que se impõe pelo duelo que permite entre razão e sentimento. Assim, num apelo cruel, solicita: “Não me olhes/ com esses olhos de água calma/ porque o coração pode ceder.../ por momentos....” num grito titânico contra as forças do âmagô inquieto, repousando na calma água que os olhos envolvem. E depois vem a luta, a negação desse amor, a rejeição e a tortura do apartamento dos amantes. É o apelo ao retorno, à inquietação, ao renascimento e à morte, ao ventre rasgado pela dor que em amor se esconde, pois que o grito regressa num apelo inquieto: “Porque não tentas olhar-me/ com esses olhos de água calma? / Talvez o coração possa ceder.../ ...por momentos..../ infinitos”; este encontro, o renascer eterno das almas que se reclamam.

Musicalmente, a autora renova os mesmos processos, utilizando um outro material saído do uso continuado de um gesto melódico, predominantemente cromático, e de um gesto harmónico definido na alternância do intervalo de

⁷ Em exemplo, os compassos 19 a 27 são a repetição alargada e variada dos compassos 1 a 9.

4.^a ou 5.^a, e uma nota solo por intervalo de 2.^a, finalizando cada gesto pelo intervalo de 4.^a (raramente a 5.^a). Estes intervalos são usados na definição de uma tipologia de materiais homofónica e homorrítmica em outros momentos da peça. A nível melódico constroem, nomeadamente, o enunciado pianístico em diferentes momentos da peça. Clotilde Rosa realiza ainda movimentos lineares que definem um percurso canoro, bem como o posicionamento dos elementos musicais que vai erigindo. A repetição é usada, e mais uma vez, na definição dos elementos tanto a nível micro, como médio ou macro-estrutural. Neste sentido, podemos afirmar a repetição tempo a tempo, compasso a compasso, ou frase a frase. O respeito pelas inflexões do texto, pela prosódia e conteúdos imagéticos do texto surge, mais uma vez, permitindo-nos afirmar que Clotilde Rosa revela mestria na forma como define as suas linhas melódicas associadas ao descerrar de um texto, de um conteúdo, de uma palavra.

***El Vaso Reluciente* (2003)**

El Vaso Reluciente sobre soneto de Luis de Camões e música de Clotilde Rosa, ergue-se em 2003 sob encomenda do Grupo de Música Contemporânea de Lisboa. Escrita para voz e conjunto instrumental constituído por flauta e clarinete, trio de cordas (violino, viola e violoncelo), harpa e piano, ao fruirmos a obra somos confrontados com a luminosidade das estruturas sonoras usadas, bem como o carácter infligido a essas mesmas estruturas, por uma capacidade de orquestração e de trabalho tímbrico que denota eficiência e conhecimento pleno das capacidades performativas e orquestrais dos instrumentos escolhidos. Os naipes encontram-se bem definidos do ponto de vista textural e técnico, sendo o uso de recursos instrumentais, uma constante ao longo da obra. A capacidade de fazer surgir um conjunto de ressonâncias do instrumento é sabida, e nesse conjunto de ressonâncias adivinham-se os conteúdos imagísticos e imagéticos de Camões. Os conteúdos da palavra surgem então claros e, por vezes, transfigurados pelos elementos sonoros dos demais instrumentos. Eles vão desnudando uma textura que se transforma de forma lenta e consentânea com a clareza, a graciosidade, a frescura e a luminosidade da água, dos olhos, dos cabelos e do diáfano corpo da ninfa que o autor inspira. Em *El vaso reluciente* vemos a paixão e a dor do afastamento dos amantes, trilhada por caminhos de ninfas graciosas. É a pureza do amor que transcorre deste soneto, onde a candura se desnuda em “El vaso reluciente y cristalino, / de Angeles água clara y olorosa, de blancas e da ornado y fresca rosa / ligado con cabelos de oro fino”. Da mesma forma, o autor apela ao fogo da paixão que contrasta com a genuinidade e ingenuidade desse amor, desse dom divino pois que “de aquella blanca Ninfa, graciosa/ más

que el rubio lucero matutino”, para retornar, pelo sonho, às almas. Assim, “la seda es la blancura, e los cabelos / son las prisiones, y la ligadura / con que mi libertad fue asida dellos”.

Musicalmente, Clotilde Rosa faz surgir de forma mais subtil os elementos presentes na totalidade das obras que nos propomos analisar. A diversidade tímbrica permite-lhe uma outra dimensão sonora, pois o texto tem a possibilidade de se colorir diferentemente. O entrecortado do poema espelha-se nesta obra de forma menos abrupta em relação a outras obras já mencionadas. Surge aqui, consequência da fragmentação do Soneto em quadras e tercetos, em juras cujo significado são o retalho do âmagio ébrio do autor, retalho esse que se intensifica no final da obra pela densificação progressiva de uma textura que se narra na repetição continuada do mesmo elemento, e na progressiva concretização desta ação na totalidade de todos os instrumentos dos compassos 50 ao fim.

***Doce e Suave Pranto* (2008) sobre poemas de Joaquim Carvalho**

Doce e Suave Pranto de Clotilde Rosa é uma obra composta em 2008 sobre poemas de Joaquim Carvalho. A obra para Voz, Trio de cordas (violino, viola e violoncelo) e Piano, contém três peças que se intitulam *Sobre a efemeridade das coisas*, *Cair da noite* e *Otonos*. Nesta obra, Clotilde Rosa inicia uma regularidade nas técnicas em uso. Assim, e desde a primeira das obras que mostramos a construção por sequenciação dos mesmos materiais que são, ou não, alvo de variação e de repetição continuada, criando texturas homogêneas. A estabilização proposta por essa repetição surge transformada pela dinâmica evolutiva presente na textura conseguida por uma deslocação continuada das partes fortes e dos tempos fortes dos compassos. A flutuação rítmica, métrica e temporal do estrato sonoro presente no trio de cordas é, assim, constante. A diversidade rítmica, em relação aos demais, proposta pela voz, uma consequência dos conteúdos do texto e da prosódia nele outorgada.

Na primeira das peças, *Sobre a efemeridade das coisas*, Clotilde propõe um tempo metronómico lento (semínima = 50MM) bem como a alternância de compassos de divisão binária⁸. Na narrativa proposta por Joaquim Carvalho, a vida e a morte transparecem. É a luz que a vida renova e a morte anunciada nos textos que a autora desvela “Há coisas eternas / Como a luz. Outras / A viver vão morrendo”. É a cruzada da vida contra a morte, no tempo que se anuncia na contínua marcha dos dias e das noites, cruzada que se mostra no sol que a vida aporta e alimenta, onde “Outrora / os ciprestes que ladeavam a casa / ofertavam-lhe a sombra / que amaciava o sol/ ao entrar pelas janelas”. E é a morte, a morte onde “Hoje / dos

⁸ À semelhança das obras *O Fabricar da Música e do Silêncio* ou *Quiet Fire* por exemplo.

ciprestes já não há sombras. /Também já não há casa”. No entanto, o sol continua a proliferar e a anunciar-se no grito que a casa perpassa num apelo claro à não ausência, à vida e nunca à morte. “O sol continua lá/ A gritar/ Onde a casa é/ A ausência dela...”. Estes conteúdos imagísticos surgem tranfigurados num musical que se anuncia construído na repetição transformada de elementos base que denunciam, neste fazer, características sempre presentes na obra para voz e instrumentos de Clotilde Rosa. Neste sentido, salientamos a determinação de elementos musicais como os presentes no piano, elementos fundamentais para a resolução do sonoro subsequente, seja a construção rítmica associada ao uso de acordes de 5.^a diminuta em inversão, seja a componente melódica proposta numa rítmica de fusas de natureza sempre ascendente, e erguida usando como intervalo base preponderante a 3.^a. A construção homorrítmica e homofónica anuncia-se no elemento musical presente no piano no compasso 10. Este elemento vai ser usado ao longo de toda a obra sofrendo pequenas variações, e uma deslocação cromática ao longo do devir musical⁹.

Na segunda das peças, *Cair da noite*, Clotilde propõe um tempo metronómico lento (semínima = 50MM) bem como a alternância de compassos de divisão binária. A continuidade métrica e temporal, bem como a designação do compasso consequente à primeira das peças, faz-nos pensar que as mesmas devem ser encadeadas sem interrupção. Os conteúdos poéticos de *Cair da noite* de Joaquim Carvalho anunciam a noite e as formas que se transfiguram nas sombras inquietas que o homem reclama. Vejamos como o breu da noite se transfigura em abrigo para os que descansam na luminosa pureza da brancura da cal, contrastando com a inquietude dos corpos que se procuram na insónia, personificação da clara transformação das almas que a natureza exige, pois que “Incita a busca/ De flores de trevo/ No feno” e “Liberta rosas/ Exaustas/ Que, cobertas de lírios brancos, Acalmam em açucenas”.

Do ponto de vista musical vemos mais uma vez a repetição e alternância de materiais heterogêneos que, ao nível médio e macro estrutural e formal, descerram o mesmo. Assim verificamos que os elementos musicais veiculados nos dois primeiros compassos da obra, nos mostram duas formas texturais omnipresentes aos longo da peça. O primeiro dos elementos construído na sobreposição de 8 e 12 durações, e realizando dois contornos melódicos específicos, vai defenir o veiculado (variado e transposto) compassos 42 e 53 (por exemplo). No primeiro caso Clotilde Rosa adiciona um elemento nos 2.º e 4.º tempos do compasso lembrando o disposto na primeira das peças de *Doce e Suave Pranto*, bem como o

⁹ O uso da quialtera de 6, bem como a sua progressão em cascata descendente construída sobre o intervalo de 4.^a ou o seu complementar, encontra-se presente noutras obras da autora nomeadamente a segunda das peças – *Dois* – de *Quiet Fire*.

adensamento do estrato inferior pelo uso de uma segunda voz à distância de 3.^a, o mesmo intervalo do proposto na construção da progressão melódica e cromática presente no segundo compasso da obra. No segundo caso repete textualmente o elemento ao qual sequencia uma harmonia nas cordas. Na determinação deste elemento musical, a compositora desagua num movimento predominantemente ascendente (estrato inferior) ou descendente (estrato superior) dinamizando diferentemente a textura. Esta confluência é aquela definida pela “redução da inclinação dos corpos” que o poema propõe.

Na terceira das peças, *Outonos*, a autora outorga um tempo metronómico lento (semínima = 50MM), bem como a alternância de compassos de divisão binária. A continuidade métrica e temporal, bem como a designação do compasso consequente à segunda das peças faz-nos pensar, à semelhança do que aconteceu da primeira para a segunda, que as mesmas se devem encadear sem interrupção. Neste caso, Clotilde age sobre a natureza tímbrica da textura inicial seguindo, no entanto, os mesmos princípios de construção técnico-estilística. O sonoro proposto pelo violino e pela viola, um glissando ascendente e descendente em harmónicos no registo sobreagudo dos instrumentos numa diâmica pianíssimo, transcorrendo toda a obra, contrasta com o cluster proposto no registo extremo grave do piano, numa dinâmica pianíssimo (*ppp*).

O poema de Joaquim Carvalho diz-nos que o Homem rememora na vida o porquê das existências que o perseguem e que o levam a refletir sobre o seu papel na vida e o seu lugar na criação. Diz-nos ele que “Na bruma modelam-se formas / Que adivinho sem saber porquê”. E na passagem da vida e nos outonos, depara-se ele com as cores da terra, o húmus fértil onde se apoia para a existência que o persegue na renovação continuada da vida em cada estação. São nas “superfícies das telas tingidas, uma, outra, /E outra ainda com cores da terra” onde se revelam, onde “Soltam-se segredos/ Apontados em formas e cores, / Indizíveis senão do modo como o faço.” É o percurso temporal anunciado nos “Indícios de mim presentes...../ Outonos de vida passada....”. É o homem, numa reflexão sobre a vida e a obra, “Ao reconhecer-me neles/ Trago à memória uma grande tela branca /Que ainda não pinteí”. E nesta agonia criadora, nesta tela branca que se mostra pureza indizível, que o homem se renova e diz.

Musicalmente, verificamos a utilização dos mesmos elementos técnico-estilísticos das duas anteriores. A alternância de compassos, cinzelada ao uso de elementos rítmico-melódico-harmónicos e texturais diversos, é uma constante ao longo desta peça, a mais longa do conjunto das três. Como proposto nas outras duas, Clotilde Rosa define elementos musicais com base na articulação e repetição de contornos melódico-harmónicos que, associados, neste caso a uma semelhança rítmica, divergem face ao proposto nas peças anteriores. No

caso, a textura que agora afirmamos surge também nos instrumentos do trio de cordas. Os gestos melódicos, predominantemente ascendentes ou descendentes, transcorrendo a totalidade do registo do piano (ou quase), surgem como fatores anunciando o início de cada uma das estrofes do poema (exceção feita para a quarta das estrofes onde esta surge anunciada pelo desenho melódico do violoncelo em harmónicos, sonoridade que reflete não a presença mas “os indícios de mim presentes”.

Considerações Finais

Através da análise do conjunto das obras verificamos que *Sonhava de um Marinheiro...*, composta em 1980, para 3 vozes femininas, orquestra e banda magnética, sobre poema de Fernando Pessoa, surge como um reservatório de materiais e modos de fazer e dizer o musical que nos parece ser essencial na definição de uma escrita que se manifestará no conjunto das peças *Passo Dezembro na Alma* (1981), *Cinzas de Sísifo* (1986), *O Fabricar da Música e do Silêncio* (1987) e *Quiet Fire* (1999). Este *modus operandi* transcorre para as obras mais recentes, pois conseguimos reaver as mesmas técnicas de definição, desenvolvimento, variação e derivação dos materiais na compositora. Por outro lado a repetição continuada de estruturas a nível micro, médio e macro estrutural é uma constante. A definição de uma forma de obra onde predomina o uso da construção de 3 pequenas peças à exceção das obras *Sonhava de um Marinheiro...*, *Passo Dezembro na Alma* e *El Vaso Reluciente*, diz-nos de uma necessidade da autora. A predominância de uma tipologia intervalar a nível melódico e harmónico, bem como a sobreposição de duas estruturas que se manifestam complementares é outra das constantes. O uso adicional de estruturas rítmicas e métricas, bem como a sobreposição de quialteras regulares, mas que na sua determinação são trabalhadas a outros níveis, revelam-se um meio de variação, assim como a porfia na determinação de uma maneira de fazer e construir a flutuação métrica e temporal, e por vezes, a flutuação rítmica, identicamente.

Por outro lado, a autora, e no nosso entender, ao manifestar um forte interesse por autores nacionais para determinar um dos estratos discursivos da sua obra, exterioriza um gosto requintado e audaz. Representativa de um sonoro nosso, Clotilde apresenta destemor na forma como usa estes conteúdos sonoros e poéticos nas suas obras, dizendo uma vivência, criando um *corpus* de obra que podemos afirmar de nacional. A sua formação não surge, no nosso entender, como redutora de um imaginário seu, surge desafiadora, pois a autora entra e sai, toca e sente, mas di-la outra.

Referências bibliográficas

- Rosa, C. (2010a). *El Vaso Reluciente*. Lisboa: Centro de Investigação & Informação da Música Portuguesa.
- Rosa, C. (2010b). *Sonhava de um Marinheiro...* Lisboa: Centro de Investigação & Informação da Música Portuguesa.
- Rosa, C. (2011a). *Cinzas de Sísifo*. Lisboa: Centro de Investigação & Informação da Música Portuguesa.
- Rosa, C. (2011b). *Passo Dezembro na Alma*. Lisboa: Centro de Investigação & Informação da Música Portuguesa.
- Rosa, C. (2011c). *Quiet Fire*. Lisboa: Centro de Investigação & Informação da Música Portuguesa.
- Rosa, C. (2012a). *Complexidades*. Lisboa: Centro de Investigação & Informação da Música Portuguesa.
- Rosa, C. (2012b). *Doce e Suave Pranto*. Lisboa: Centro de Investigação & Informação da Música Portuguesa.
- Rosa, C. (2012c). *O Fabricar da Música e do Silêncio*. Lisboa: Centro de Investigação & Informação da Música Portuguesa.

A historiografia da arte Indo-Portuguesa e a missão científica de Mário Tavares Chicó em Goa

MÓNICA ESTEVES REIS
Universidade de Évora*

In memoriam Paulo Varela Gomes (1952-2016)

Indo-português. A composição lexical por justaposição que une duas realidades separadas por um mar mas pertença de dois oceanos distintos.

Foi pela visão crítica de Paulo Varela Gomes nas nossas tertúlias à volta deste tema, que proporcionaram o meu entendimento da problemática que implica falar de indo-português. As minhas (in)certezas rápido tornaram-se inquietações face ao que significa falar de indo-português. Hoje, mais que nunca, em que o mundo de cá e o de lá está mais pobre com a sua partida, agradeço profundamente a sua amizade e as verdades brutalmente honestas (como ele gostava de me dizer) e a ele dedico este meu dia.

A designação de *arte Indo-Portuguesa* surge pela primeira vez em Portugal por intermédio de Sousa Viterbo no catálogo de exposição “A exposição Retrospectiva de Arte Ornamental Portuguesa e Espanhola” (Viterbo, 1883) em 1883. A designação fora emprestada dos textos de John Charles Robinson no catálogo de exposição realizado no South Kensington Museum em 1881.

A forma como Robinson aborda a produção de arte goesa nos séculos XVII e XVIII, referindo-se igualmente às produções paralelas de mobiliário de época realizadas posteriormente em Portugal, foram as responsáveis para que posteriormente se desse uma conotação negativa ao termo *indo-português*. Tudo isso se deveu ao facto de o texto ter sido elaborado tendo em conta (e incluindo) os

* CHAIA-uÉ – Centro de História da Arte e Investigação Artística da Universidade de Évora.
Texto produzido no âmbito do Projeto Temático Pensando Goa, financiado pela FAPESP (Proc. 2014/15657-8). [This work was carried out as part of the FAPESP thematic project “Pensando Goa” (proc. 2014/15657-8)]

objetos de produção paralela em território nacional (sobretudo para o mercado colecionista) que coloca em causa a autenticidade do objeto artístico:

The early connection of Portugal with India, where important colonies were ultimately established, in the long run certainly exercised a real and appreciable influence on the decorative and industrial arts of the mother country. Not only at a very early period in the 16th century were objects of Indian art manufacture imported in great numbers into Portugal, but it also seems evident that to a certain extent popular predilection or fashion led to these objects being imitated in the European country. The present exhibition contains many works of this class, amongst these may be specified the well-known Indo-Portuguese inlaid-wood cabinets, caskets, etc., these are believed to have been for the most part made at Goa in the 17th or 18th centuries, but it seems highly probable that articles of furniture of this style we also currently made in Lisbon, Oporto, Évora, and other Portuguese towns. (*Catalogue of the special loan exhibition of spanish and portuguese ornamental art*, 1881, p. 11)

Igualmente, a ambiguidade com que Robinson define o que é a arte indo-portuguesa permite um juízo de valor dos objetos. Estes podem ser produzidos quer na Índia quer em Portugal, e não é igualmente claro se essa produção artística se estendeu ao longo dos séculos ou se se restringe aos séculos XVI-XVIII. Nestas circunstâncias, a comunidade científica fica com a impressão que está perante objetos pertencentes ao campo das artes decorativas¹ e falha em perceber o que torna especiais estas peças muitas vezes de rara qualidade. O catálogo da exposição contribui para a confusão, ao efetuar a divisão em categorias dos objetos expostos.

John Irwin (“Society of Antiquaries of London - John Conran Irwin”, sem data), nascido em Madras (Chennai-Índia) e educado em Dorset (Inglaterra) teve a oportunidade de voltar à Índia ao serviço do reino onde se interessou gradualmente pela arte e se tornou historiador. Regressado a Londres, integra o Museu Vitoria & Albert e o seu interesse pela arte do subcontinente indiano faz com que as suas reflexões acerca da arte indo-portuguesa em 1955 (Irwin, 1955) tenham um carácter positivamente marcante. A seu entender, a (in)definição do que é a arte indo-portuguesa nesta exposição londrina de 1881, e a herança desta exposição promulgada nas exposições de 1882² e 1883, não permitiram que nos anos 50 do seu século a maioria dos autores que se debruçaram sobre este tema conseguissem entender a plenitude da arte em si. Ele atribui as culpas, em

¹ Artes Decorativas, no sentido que foi forjado pelo movimento da Revolução Industrial que ocorreu no final do século XVIII até meados do século XIX, considerando o final das produções artísticas para a produção em massa, industrializada, e nesse sentido, despojada de valor artístico.

² “Exposição Distrital de Aveiro em 1882”, publicado em 1883.

parte à falta de estudos de fundo com que a exposição foi realizada. Reconhece que a própria catalogação das exposições portuguesas, provavelmente herdadas da exposição londrina de 1881, em nada contribuíram:

- a. *Objetos produzidos por artistas locais recorrendo a técnicas ancestrais com conotações artísticas de influência portuguesa;*
- b. O grupo de objetos inseridos nesta categoria eram, na sua opinião, os mais espetaculares e mais representativos da qualidade artística.
Objetos produzidos por artistas locais expatriados da sua casta ou condição social em territórios portugueses;
Este conjunto possuía objetos de qualidade variada. É nesta que recai a ingenuidade da utilização do termo e supõe-se que apenas artistas convertidos se incluíam nesta categoria. Entre os variados objetos incluíam-se os de carácter religioso, bordados e tapeçarias com grande qualidade artística e as peças de mobiliário – designadas *goanese furniture* – por lhes ter sido difícil perceber se estavam perante autênticas peças produzidas na Índia ou arte de imitação produzida em Portugal. Na base da sua suposição estava a diversidade da qualidade dos ornamentos, nalguns casos decadente.
- c. *Objetos de manufatura portuguesa baseados em protótipos orientais.*

Aqui se incluíam basicamente os têxteis produzidos em Portugal, uns de carácter mais artístico que outros, mas a impressão geral era de que se tratavam de produção em massa que pouco deviam à qualidade artística, apesar de terem elevada qualidade técnica.

A utilização provisória de um termo que em primeira linha não pretendia retirar aos objetos a sua relevância artística e cultural transfigura-se para algo mais elaborado ao ser apropriada e reformulada por Sousa Viterbo e Joaquim de Vasconcelos. Estes retiram o carácter que se achava provisório de uma catalogação ingénua dos objetos em Londres, ao assumir e “aperfeiçoar” as três categorias nas quais os objetos de arte indo-portuguesa se poderiam encaixar, provavelmente numa estratégia igualmente ingénua de elevar à verdadeira importância estes objetos artísticos. Desta feita, Viterbo e Vasconcelos, reinterpretam a definição do que é “indo-Português” e fazem novas categorizações (Irwin, 1955, p. 386), que contribuíram grandemente para a confusão que em nada ajudou à dignificação da arte:

DEFINIÇÃO DE ARTE INDO-PORTUGUESA (1881-1883)			
Londres 1881 John Charles Robinson	Objetos produzidos por artistas locais recorrendo a técnicas ancestrais com conotações artísticas de influência portuguesa	Objetos produzidos por artistas locais expatriados da sua casta ou condição social em territórios portugueses	Objetos de manufatura portuguesa baseados em protótipos orientais
Aveiro 1882 Joaquim de Vasconcelos	Obras genuínas do Oriente e realizadas por artistas orientais	Objetos produzidos em Lisboa por artistas orientais	Pecas realizadas em Goa e outras cidades portuguesas da Índia e Malaca por artificies portugueses
Lisboa 1883 Sousa Viterbo	Objetos de manufatura oriental, realizados no Oriente sob encomenda portuguesa	Objetos realizados em Portugal por artesãos orientais	Objetos realizados por Portugueses residentes no Oriente

Tabela 1 – Definição de Indo-Português nos primórdios da sua aplicação.

Durante o século XIX, nenhum outro autor se debruçou acerca da temática das artes indo-portuguesas ainda que no sentido lato da arte produzida em contexto do contacto das civilizações orientais depois da presença portuguesa. Registam-se, no entanto, alguns autores que se dedicaram à recolha da documentação histórica. É o caso de Filipe Nery Xavier que lança duas obras de extrema importância, uma que veio contribuir para o entendimento das comunidades³ e outra na qual faz o esboço de um dicionário histórico administrativo em que publica aspetos relacionados com a administração civil, eclesiástica e militar. O dicionário é elaborado de acordo com a legislação antiga e moderna, no que respeitava inteiramente ao Estado da Índia Portuguesa, esta associada ao periódico Gabinete Literário das Fontainhas⁴.

³ Foi primeiro publicada em 1852. Recentemente foi reeditada em dois volumes. (F. N. Xavier, 1852, 2012a, 2012b).

⁴ Periódico cuja publicação inicia em 1846 e prossegue até ao ano 1848. (F. N. Xavier & Associação do Gabinete Literário das Fontainhas, 1846).

Não podemos igualmente omitir o Arquivo Português Oriental⁵, que, sob a orientação de Joaquim Heliodoro da Cunha Rivara, fornece importantes informações de teor histórico, nomeadamente da presença portuguesa e das ordens religiosas sendo ele próprio autor de algumas publicações a título individual (Rivara, 1875). Ainda no decorrer deste século e a entrar no século XX destacamos as obras a cargo de Joseph Gerson da Cunha (Cunha, 1876), Gabriel de Saldanha (Saldanha, 1898), Jerónimo Quadros (Quadros, 1899, 1923), Caetano Filipe de Albuquerque (Albuquerque, 1899), L. Cottineau Kloguen (Kloguen, 1858) e António Emílio d'Almeida Azevedo (Azevedo, 1890). Neste período, as publicações centram-se sobretudo na história das missões, confrarias, comunidades e menos na abordagem da arte cristã. No conjunto reunido destacam-se sobretudo as obras publicadas em Goa.

Desde o início do século XX e sensivelmente até meados de 1930, o interesse de investigação e as publicações que surgem em Goa tendem a focar-se sobretudo no estudo das ordens religiosas através de levantamentos nos arquivos. O Cronista de Tissuary⁶, um periódico mensal, é uma das publicações que continua a fornecer, entre outras, informações vertidas dos manuscritos. Entre outras publicações do mesmo carácter de publicação periódica indicamos igualmente o Boletim do Instituto Menezes Bragança, Boletim Eclesiástico de Goa que foi publicado desde 1931 até 1942 até passar a designar-se A Voz de São Francisco Xavier, a partir desse mesmo ano até 1968, O Heraldo, O Oriente Português, Gabinete Literário das Fontainhas e A Imprensa de Ribandar⁷. Destacamos ainda a produção literária de alguns dos mais importantes autores neste período: Herculano Moura (Moura, 1905), Viriato A. C. de Albuquerque (Albuquerque, 1905), J. B. Amâncio Gracias (Gracias, 1890, 1907, 1934), J. B. Ferreira Martins (Martins, 1909), António Francisco Moniz (Moniz, 1923).

Entramos, entretanto, na década em que o mais importante manancial de informações para o nosso estudo é produzido. Falamos de Ricardo Michael Telles que, entre 1922 e 1944, produz uma série de artigos dedicados quase inteiramente à inventariação do património religioso de Goa, com base na observação e consulta de documentação de época bem como na história das

⁵ São estes alguns dos títulos publicados (Rivara, 1877, 1940).

⁶ Foram publicados 42 edições entre 1866 e 1869 (Rivara, 1866).

⁷ Destas publicações indicamos os números que foram consultados localmente: Arquivo Português Oriental, Boletim do Instituto Menezes Bragança (anos 1933 a 1935), Boletim Eclesiástico de Goa (ano 1905) que foi publicado desde 1931 até 1942 até passar a designar-se A Voz de São Francisco Xavier (os anos 1936 a 1942) a partir desse mesmo ano até 1968, O Heraldo (anos de 1926), O Oriente Português (ano de 1905), O Cronista de Tissuary, Gabinete Literário das Fontainhas (anos de 1850), Arquivo Português Oriental, A Imprensa de Ribandar. Outros números presentes no trabalho da Biblioteca Digital do Memórias d'África e d'Oriente foram consultados no sítio em linha: <http://memoria-africa.ua.pt/>.

missões e ordens religiosas. Estes artigos, curtos, quase que telegráficos nalguns casos, são de importância vital para entender a mobilidade e a conservação do retábulo nas igrejas de Goa. Conseguimos reunir e consultar cerca de 95 artigos deste autor dos quais destacamos alguns mais importantes (Telles, 1922a, 1922b, 1931, 1932, 1933, 1934, 1935a, 1935b, 1939, 1942).

Por volta de 1934 assinalamos um outro autor cuja obra mais conhecida é o *Roteiro dos Arquivos da Índia Portuguesa* (Pissurlencar, 1955). Panduronga Pissurlencar efetuou este trabalho hercúleo da catalogação dos manuscritos dos Arquivos Históricos. É a obra essencial a qualquer investigador que queira consultar os arquivos. Pissurlencar publicou ou coordenou ainda outros títulos de relevada importância histórica que destacamos (Pissurlencar, 1932b, 1932a, 1934, 1955, 1960, 1961). No campo da arte, em 1933 Propécia de Figueiredo (Figueiredo, 1933) faz um trabalho notável de recolha da iconografia comparativa das religiões que não pode deixar de ser citada.

António da Silva Rego produz uma série de publicações que são atualmente os olhos sobre os manuscritos das missões do Padroado português no Oriente, em 17 títulos publicados a partir de 1947⁸ e, que por estarem reunidos, proporcionam ao investigador uma visão global sobre os temas das missões e do Padroado. A coleção “História das Missões do Padroado Português do Oriente” e “Documentação para a História das Missões do Padroado Português do Oriente” foi publicada pela Agência Geral das Colónias-Agência Geral do Ultramar entre 1947 e 1958. Esta coleção, com duas séries, “deseja relatar a gesta dos portugueses desde que aportaram a Calecut através dos altos e baixos da política, de vicissitudes sem número, de obstáculos indizíveis. Fundamentalmente será a história das missões portuguesas orientais...” (Rego, 1949). Uma nota sobre esta coleção de obras, pertencentes à Biblioteca Ultramarina do ex-Banco Nacional Ultramarino, que foram digitalizadas e incorporadas na Biblioteca Digital das Memórias de África e do Oriente⁹. Destacamos ainda um grupo de autores que pontualmente publicaram ou estiveram a cargo de publicações nestas décadas, sobretudo acerca da história: José Maximiliano Falcão de Carvalho (Carvalho, 1934, 1937a, 1937b, 1937c; Telles, 1941), Frazão de Vasconcelos (Vasconcelos, 1938), João Afonso Corte Real (Real, 1938), Cónego Francisco Xavier da Costa (Costa, 1939).

Ao virar da década de 1940 recomeçam os estudos acerca da arte indo-portuguesa. Entre os primeiros autores, Luís Keil (Keil, 1943) e Celso Costantini (Costantini, 1940b, 1940a) são os que lideram esta fase que se caracteriza

⁸ Entre os vários títulos: (Rego, 1949)

⁹ Pode ser consultada no sítio em linha: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/DHNPPO.aspx>

pela abundância de estudos relacionados com a arte cristã, indiana, dos objetos, mobiliário religioso, dos marfins. Sensivelmente até 1955, autores como Padre Altino Santana (Santana, 1945), Georg Schurhammer SJ (Shurhammer, 1957), Jorge de Andrade (Andrade, 1944), Luís Silveira (Silveira, 1951), contribuem para o conhecimento da arte indo-portuguesa, sobretudo no âmbito do colecionismo. Entre as décadas de 1950 e 1960 surgem no panorama novos autores. Francisco Xavier Gomes Catão (Catão, 1955, 1962, 1964, 1966, 1970, 1971, 1974) publica até cerca de 1983 e segue a linha orientadora de Ricardo Michael Telles publicando uma série de artigos sobretudo sobre as igrejas de Goa. Em 1957, dois anos após o artigo de Irwin, Maria Madalena Cagigal e Silva concorda com Irwin, que a falta de precisão no uso do termo é consequência da falta de estudos científicos precisos e que existe necessidade de definir ou suprimir o uso do mesmo (Silva, 1956). É ela que inicia valorosamente os estudos da arte indo-portuguesa em Portugal (Silva, 1950, 1962, 1964, 1966, 1985), com uma nova abordagem de rigor que a distanciou dos típicos estudos de carácter colonial, focando-se principalmente no estudo da arte, principalmente de Goa. Destaca-se igualmente a obra de Reynaldo dos Santos (Santos, 1948, 1954, 1956, 1957, 1958; Santos & Cid, 1925; Santos & Quilhó, 195AD). Nesta década são organizadas uma série de exposições devotadas à arte indo-portuguesa. É o caso da exposição que decorreu no Mosteiro dos Jerónimos dedicada à arte cristã missionária¹⁰ que, muito embora fosse dedicada a um contexto contemporâneo da arte cristã produzida em contexto ultramarino, serve de ponto de reflexão sobre como a religião cristã se interpôs no caminho de novas culturas e como se desenvolveu depois desse encontro. No capítulo sobre a *Arte na Índia*, Henry Heras¹¹, um profundo conhecedor da arte indiana, deixa um esplêndido resumo do que foram os encontros culturais e artísticos na Índia e como estes se tiveram um profundo impacto na atual arte na Índia:

Se existe no mundo uma arte verdadeiramente complexa, em que se encontram reunidos elementos muito diversos, já pelo espírito já pela forma, esta é, sem dúvida, a arte da Índia. Todas as raças e povos que no transcurso dos séculos se foram estabelecendo na Índia, trouxeram o seu contributo à herança artística da nação. Abstraindo dos povos pré-históricos e das tribos aborígenes, os antigos Dravídicos,

¹⁰ Algumas das fotografias dessa exposição podem ser consultadas no sítio em linha da Biblioteca de Arte da Fundação Calouste Gulbenkian. (<http://www.flickr.com/search/?q=Exposi%C3%A7%C3%A3o+Arte+Sacra+Mission%C3%A1ria%2C+Lisboa%2C+1951>). (Agência Geral do Ultramar, 1951)

¹¹ Enric Heras de Sicars (1888-1955), mais conhecido como Henry Heras, foi missionário jesuíta nascido em Espanha que chega a Índia para ensinar teologia no Saint Xavier's College em Bombaim, cidade onde veio a falecer. Uma das suas obras mais importantes é publicada em Bombaim a 1933 intitulada de *The Conversion Policy of the Jesuits in India* (Heras S.J., 1933). No colégio onde lecionava, fundou em 1926 o "Indian Historical Research Institute" que é hoje conhecido como "Heras Institute of Indian History and Culture".

os Ários, os Gregos sob Alexandre Magno e os seus sucessores, os Kushanas da Ásia central, os Árabes, os Afegãos e os Mongóis, foram-se «indianizando» e a sua arte influiu indubitavelmente na atual condição da arte da Índia. Contudo, as características da arte de todos estes povos não foram suficientemente dominantes para absorver a própria arte indígena, embora a tenham claramente influenciado. (Agência Geral do Ultramar, 1951, p. 19)

No Museu Machado de Castro em Coimbra, reaberto ao público em 2012, após um encerramento de 6 anos, efetuou-se uma exposição intitulada “Exposição de arte portuguesa e ultramarina” em 1963 (Museu Machado de Castro, 1963).

Na tentativa de coordenar uma investigação multidisciplinar, o Museu Nacional de Arte Antiga desenvolveu e promoveu diversos estudos e exposições durante a primeira metade do século XX. Os autores que se destacam são, por exemplo, Maria José Mendonça (Mendonça, 1949) e João Couto. Autor de uma extensa obra sobre arte portuguesa, pintura e restauro de obras de arte (Couto, 1938) foi João Couto que, reunido de vários especialistas, como Diogo de Macedo, Mário Tavares Chicó, Carlos de Azevedo, Maria José Mendonça, Abel Moura, A. Cardoso Pinto e António Manuel Gonçalves, organiza a exposição “Influências do Oriente na Arte Portuguesa Continental: a arte nas províncias portuguesas do ultramar” (Couto & et al., 1957). A exposição seguiu para o Brasil para o “III Colóquio Internacional de Estudos Luso-Brasileiros”. Chicó define na documentação as intenções desta exposição (Costa, 2005):

1. Representar a arte portuguesa de 1550-1950 nos seus diversos aspetos, isto é, pintura, desenho, escultura, ourivesaria, mobiliário, cerâmica, tecido e bordado;
2. Revelar o carácter expressivo da raça que, com maior ou menor intensidade, se filtra através das influências estrangeiras;
3. Denunciar o momento da fusão artística oriento-ocidental, devida a intromissão de elementos portugueses na arte do Oriente e de elementos orientais na arte portuguesa.

Será necessário recuar alguns anos para entender o panorama sociopolítico que motiva as ações do governo português e que têm grande impacto nos estudos de Mário Tavares Chicó¹² e Carlos de Azevedo. A Índia portuguesa do

¹² Nasceu Mário de Sousa Tavares em Beja, a 18 de Maio de 1905. Na maioridade, escolheu o apelido de Manuel Rodrigues Chicó, que tinha adotado sua mãe em criança. Mário Chicó foi fortemente influenciado nas suas tendências artísticas pela mãe, aluna do curso de pintura da Escola Superior de Belas Artes, pelo avô adotivo e ainda por seu tio, José de Sousa Tavares, professor de História da Arte em Beja. Frequentou os liceus de Beja e Évora, a Escola Agrícola de Coimbra, a Faculdade de Direito e, a Faculdade de Letras de Lisboa, licenciando-se em Ciências Históricas e Filosóficas em 1935. Em Fevereiro de 1935, publicou

início do século XX é longínqua e inacessível. Lisboa desconhecia as realidades imediatas de Goa, da sua sociedade de elite e da sua própria história, de uma colónia que tinha direito a eleger os seus próprios representantes às cortes do reino e que tinha representação no parlamento de Lisboa desde 1822. Quando a 15 de Agosto de 1947 a Índia proclama a sua independência face ao poderio britânico, Salazar não tarda a declarar-se inimigo de Jawaharlal Nehru¹³, a cabeça de lista da União Indiana. De um lado e do outro esboçam-se razões, factos e consequências. A União Indiana alega que os territórios de Goa, Damão, Diu, Dadrá e Nagar-Haveli haviam sido roubados à Índia, pelo que tornava a ocupação portuguesa dos referidos territórios ilegal. Em resposta, o Estado Novo alega que à data da ocupação do território não existia um estado de direito Indiano e que esses territórios foram tomados ao poder islâmico.

As conquistas portuguesas estavam assim legais, à luz do *Direito de Conquista*. No campo da religiosidade e da etnicidade, a União Indiana declara querer libertar-se da opressão imposta pelos portugueses. Em resposta, Portugal responde que não havia indícios de que os cidadãos de Goa quisessem de facto ser “libertados”, e que as castas mais baixas tinham, de facto, beneficiado com a presença portuguesa, tendo adquirido dignidade que o sistema hindu não lhes permitia. A invasão dos territórios de Goa, Damão e Diu em Dezembro de 1961 tem por este facto dois nomes: *Revolução e Libertação*, dependendo do

numa separata da “Medicina – Revista de Ciências Médicas e Humanismo”, um trabalho sobre a catedral de Évora no qual evidenciou o papel da documentação fotográfica no estudo do património. Entre 1937 e 1939, com uma bolsa do Instituto de Alta Cultura, frequentou o Instituto de Arte e Arqueologia da Universidade de Paris, orientado por Elie Lambert e Henri Focillon, com os quais manteve uma relação estreita durante o curso de Arqueologia Medieval que seguiu na École de Chartres, relação que permaneceu ao longo dos anos. Em 1940, organizou o Palácio da Mitra e o Museu da Cidade de Lisboa. Em 1942, participou no VI Congresso da Associação Portuguesa Para o Progresso das Ciências, no Porto. Em 1943, foi nomeado Diretor do Museu de Évora. Em 1945, tornou-se professor efetivo de Estética e História da Arte da Faculdade de Letras de Lisboa. Na sua investigação, logo em Portugal, recorria com frequência ao desenho e à fotografia. Conferencista, responsável por congressos e exposições, regeu cursos de Arte em universidades europeias e americanas. Na Índia e no Brasil, estudou o património monumental, tendo falecido em 1966. Conservado pelos filhos, Henrique e Sílvia Chicó, o acervo documental de Mário Chicó e Alice Chicó está depositado na Fundação Mário Soares – que apresenta, em www.fmsoares.pt, um dossier sobre o respetivo tratamento e disponibilização em suporte digital. Neste fundo é possível encontrar textos em que ambos abordam a riqueza cultural e patrimonial do nosso país, e a presença portuguesa no mundo, além de apontamentos de índole mais pessoal.

¹³ Também conhecido como Pandit (Professor) ou Pandita Nehru foi o primeiro Primeiro-Ministro da Índia entre 1947 até à data da sua morte em 1964. Como primeiro-ministro, Nehru inaugurou uma política exterior de não-alinhamento, convertendo-se no fundador e dirigente desse movimento. No entanto, ao mesmo tempo também fez reivindicações territoriais que colocavam a Índia na posição de um império agressor e não de uma nação pacífica. Reivindicou a Caxemira apesar da oposição do Paquistão, o que desatou a primeira guerra entre os dois países (1947-49). Anexou igualmente Hiderabad em Setembro de 1948 e invadiu os territórios portugueses de Goa em Dezembro de 1961. A invasão do território português destruiu em Portugal a imagem de pacifista que Nehru tinha conseguido criar ao longo dos anos.

ponto de vista que se queira tomar, uma dualidade ainda presente e protagonizada pelos goeses tal como já referimos. Esta incursão pela política do início do século serve de introdução ao tema que iremos de seguida tratar. Portugal tinha-se desligado das colónias na Índia e estava na iminência de as perder. Quando Mário Tavares Chicó, em 1951, decide apresentar ao Ministério do Ultramar a sua proposta de estudo dos monumentos da Índia, a máquina do Estado Novo vê aqui uma oportunidade de legitimar a presença portuguesa nos territórios ultramarinos.

Regressado do “Colóquio de Estudos Luso-Brasileiros” realizado em Washington a Outubro de 1950 (Moffatt, 1955), Mário Tavares Chicó tinha vontade de seguir as correntes de investigação que se faziam sentir pela Europa. Nas suas palavras, numa das páginas do caderno de apontamentos viria a dizer que “os historiadores da arte que não saíram da europa e que não visitaram a Ásia, têm tido quase sempre o defeito de se sentir colocados no eixo do mundo, eixo que afinal é deslocado a seu bel-prazer de acordo com as épocas que estudam” (Chicó, s. d). Esta sua frase, muito sábia, definiria a forma como Chicó se queria posicionar neste estudo. Motivado pelo interesse que a comunidade científica mostrou na sua comunicação, Chicó apresentaria a proposta no regresso a Portugal a 10 de Janeiro de 1951 (Chicó, 1950, p. 42). Chicó tinha uma visão inédita da história da arte e a ele se devem os primeiros estudos da arte portuguesa no Mundo. O contributo científico que nos legou é muito importante, os constrangimentos socioculturais que a política interna havia criado fizeram com que Portugal e os seus autores ficassem relegados dos avanços e estudos que se faziam lá por fora. Mas Chicó afasta-se desta realidade e sabe até usar-se das circunstâncias políticas, quer de forma consciente ou não, para embarcar num projeto inédito, quiçá o mais importante de toda uma geração, quer pela coragem de embarcar no desconhecido artístico e cultural, como pela criação de novas metodologias de estudo que são hoje método corriqueiro para qualquer investigação: registo fotográfico e análise. O empenhamento de Chicó no estudo da arquitetura do Mundo Português, ainda antes dos estudos de George Kubler (Kubler, 1988), permitiu verificar que as particularidades artísticas portuguesas nos territórios de expansão não estão no tamanho ou na quantidade mas nos detalhes. Se algo aprendemos com Chicó foi de facto a saber olhar para os detalhes e a aplicar o rigor científico no estudo da arte.

Imbuído do espírito de missão, em abril desse ano o projeto é aprovado e a Missão de Reconhecimento ganha o patrocínio e auxílio dos Ministérios da Educação Nacional, Ultramar e Obras Públicas. A Brigada de Estudo dos Monumentos da Índia – liderada por Chicó contava igualmente com Carlos

de Azevedo¹⁴, Humberto Reis¹⁵, Mário Movais¹⁶ – segue avante, na missão de reconhecimento e estudo a Goa, Damão e Diu¹⁷. Diz Carlos de Azevedo que o intuito era o de realizar o estudo pormenorizado da arquitetura cristã e das suas relações com a arte local, recorrendo à realização de vasta documentação fotográfica, não só dos edifícios erguidos pelos portugueses como também dos de outras tradições locais, ou seja, templos e mesquitas. Esta missão, elaborada e concretizada cientificamente, apadrinhada pelos acontecimentos políticos, serviria para provar que a arte (e inevitavelmente a política) não é nem portuguesa nem desprovida de *indianidade*. Os artigos resultantes dessa missão foram sendo publicados até cerca de 1969 (Azevedo, 1959, 1969, Chicó, 1954, 1956b, 1959).

Esta missão científica abria um precedente para a arte indo-portuguesa desde a classificação londrina de 1881. Como referimos, esta terá sido das melhores missões científicas alguma vez realizadas pelo estado português, muito embora as circunstâncias tenham emprenhado o projeto com o cunho do Estado Novo. Se a definição do que era indo-português não estava bem assente, sem questões políticas à baila, com o advento desta missão deixaram-se de lado o rigor científico e a esperança de afirmação do valor da arte. As consequências nas artes decorativas não se fizeram sentir tanto como na arte retabular, que sendo o símbolo máximo da religiosidade cristã nas igrejas, personifica uma realidade de minoria da Índia moderna. As reflexões sobre a definição de indo-português, flutuantes ao longo da história, não contribuíram para que o retábulo marcasse a sua posição como objeto de arte singular e é talvez por isso que seja um filho menor para a historiografia da arte, protagonizando-se com estudos parcos e desatualizados.

Chicó deixou depois o Índico e voltou-se para o Atlântico. No Brasil, para onde voltou recorrentemente até aos últimos anos da sua vida, estudou e deu palestras relacionadas com o Barroco. As razões pelas quais abandonara o projeto com que sonhou durante tanto tempo talvez nunca saberemos, mas no conjunto impressionante de documentação disponibilizada encontram-se variadas cartas que foram trocadas por este com o governo em que podemos constatar a falta de condições sob as quais a Brigada de Estudo dos Monumentos da Índia trabalhou.

¹⁴ Carlos Mascarenhas Martins de Azevedo (1918-1995). Para aceder à sua biografia, consultar o sítio em Linha: <http://www.meloteca.com/organtoteca-carlos-azevedo-organcases.htm>.

¹⁵ *Arquiteto* da D.G.E.M.N.

¹⁶ Mário Novais (1899-1967). Começa a sua atividade profissional como retratista durante os anos 20, na Fotografia Vasquez e em 1933 montou o seu próprio estúdio – o Estúdio Novaes – em Lisboa, que se manteria ativo durante 50 anos. Para além de fotografia de obras de arte e arquitetura, em que se especializou, praticou igualmente a fotorreportagem, a fotografia publicitária, comercial e industrial.

¹⁷ A Brigada chegou a Goa em 12 de Abril de 1951 (Chicó, 1950, p. 43).

Nessa documentação (Chicó, 1950), principalmente a partir de 1954, três anos após o regresso da Brigada, as amargas palavras de Chicó que em nome de todos são repetidas em inúmeros ofícios, demonstram que a agulha política havia-se movido. Os pagamentos atrasavam-se, os prazos não eram cumpridos e as promessas revelam-se vãs. Podem ser estas as causas de desmotivação de Chicó bem como a doença de que padecia¹⁸ que o deveria impedir de viajar e prosseguir os estudos na Índia. Seja como for, o seu ensejo de descoberta falou mais alto e o discípulo de Foucillon entrava noutra etapa do seu percurso académico e científico. Depois de Chicó, assistiríamos a um hiato de alguns anos até que se voltasse a tratar do tema da produção retabular. Na Índia, continuava a publicar-se pontualmente sobre as igrejas, as comunidades e as missões. Entre os autores destacamos Cipriano da Cunha Gomes (Gomes, 1957) e Padre António Bernardo Gonçalves (Gonçalves, 1956).

Incontornável é a obra deixada por Charles Ralph Boxer. Destacamos apenas alguns títulos do autor que tratou essencialmente as questões do império marítimo português (Boxer, 195AD, 1952, 1969, 1982, 1992, S.d.). Por esta altura, os estudos efetuados por estrangeiros focavam-se essencialmente na arquitetura, como é o caso de Sten Nilsson (Nilsson, 1968) que estudou a arquitetura dos anos 1750-1850 na Índia.

No final da década de 1960 e início da década de 1970, os estudos em Portugal são marcados por uma viragem de ordem conceptual. Se até aqui tratávamos de Arte Indo-Portuguesa, a partir de Bernardo Ferrão Tavares e Távora (Távora, 1974a, 1974b, 1983), anunciam-se definições concretas baseadas em observações e entendimento pleno da arte produzida nos territórios ultramarinos. Até então a expressão *Indo-Portuguesa* abarcava toda a arte produzida em contexto oriental. Tavares e Távora como que liberta o oceano Índico (*Indo*) da arte e dá entrada do contexto geográfico específico em que arte foi produzida. O autor, através de uma análise comparativa sistemática de exemplares de escultura em marfim, propõe uma nova abordagem segmentando o conceito de indo-português em definições mais específicas e limitadas às culturas intervenientes na produção – indo-português, sino-português, nipo-português, cingalo-português, etc. Para Tavares e Távora estas eram todas artes do contexto Luso-Oriental que define como sendo “aquela que foi esculpida no Extremo Oriente por artesãos indígenas, inicialmente sob a égide das missões portuguesas, copiando protótipos ocidentais,

¹⁸ Mário Tavares Chicó sofria de artrite reumatoide. Nas fotografias mais recentes nota-se a sua prostração. Um texto de Lygia Martins Costa na página da Fundação Soares dá-nos conta de vários episódios da doença que condicionava a sua vida profissional. Consultar o sítio em linha: <http://www.fmssoares.pt/aeb/dossiers/dossier06/textos/LMCosta.pdf>

inspirando-se neles ou recriando-os em variantes próprias, mas utilizando cânones das artes e religiões ancestrais dos países respetivos” (Távora, 1983).

Falemos agora da série de Seminários Internacionais de História Indo-Portuguesa (ISIPH). Em 1978 realiza-se em Goa o primeiro ISIPH¹⁹. Estreitam-se relações entre Portugal e a Índia e juntam-se em ambiente académico aqueles que se destacavam no panorama da historiografia indo-portuguesa. De entre as comunicações apresentadas (Disney, 1979), destacam-se os estudos relativos aos arquivos e ao estudo da língua e fazem-se planos de futuro.

Destacamos igualmente o ISIPH de 1985, realizado em Lisboa, que produziu alguns artigos que retomam os estudos da produção retabular, um deles de José Meco (Meco, 1985) e outro de José Pereira (Pereira, 1985) trazendo à luz alguns dos aspetos concernentes a esta temática. Segundo José Meco, um conjunto de fatores económico-sociais marcaram com “cunho próprio e inconfundível o quotidiano e as práticas religiosas desta sociedade colonialmente assimilada, permitindo a eclosão dos numerosos e monumentais edifícios religiosos” (Meco, 1985, p. 58).

José Pereira desenvolve um artigo em torno dos estilos arquitetónicos presentes na Índia desde a presença portuguesa. Fala de uma transplantação bipolar na Índia dos estilos renascentista, maneirista, barroco, rococó e neoclássico (J. Pereira, 1985, p. 338). Esta bipolarização, refere, é por um lado exótica (Barroco Indo-Europeu), e por outro, aclimatizada no solo (Barroco Indiano ou Indo-Barroco) variando em designações mediante os espaços geográficos e os povos em contacto.

Focando-se nos aspetos da arquitetura nos territórios de presença portuguesa, Pereira destaca das variantes indo-europeias o luso-indiano, o ítalo-indiano e o franco-indiano, analisando concretamente o espaço arquitetónico da igreja e da sua fachada, referindo-se à produção retabular e ao retábulo da capela-mor da Igreja da Divina Providência. No entanto, esta referência prende-se mais com a modelação do retábulo no seu todo do que ao estudo pormenorizado²⁰. Termina o artigo referindo que o barroco indiano é o último estilo original produzido na Índia antes do século XIX, ao passo que o indo-barroco é ao mesmo tempo

¹⁹ Designado pela sigla ISIPH (The International Seminar on Indo-Portuguese History). O ISIPH vai na 14.ª edição, tendo sido a última na cidade de Delhi em 2013. Outras localizações: Goa (1978, 1983, 1994, 2003), Lisboa (1980, 1985, 2006), Cochim (1989), Macau (1991), Angra do Heroísmo (1996), New Delhi (1998, 2013), Salvador da Bahia (2000) e Aix-en-Provence (2010).

²⁰ (Pereira, 1985, p. 350). O autor refere que a silhueta do retábulo da capela-mor se assemelha à silhueta da *sikhara* dos templos hindus do norte. *Sikhara* é a torre que se eleva nos templos por cima do espaço santo da deidade no seu interior. A mais famosa de todas é a do templo de Khajuraho, não pela torre em si, mas pelo grupo escultórico com figuras de carácter erótico-sexual.

“genuinamente latino e castiçamente indiano, [...] a meu ver o melhor troféu do impacto latino sobre a Índia” (Pereira, 1985, p. 362).

Aparte parcas contribuições, estes seminários não contemplaram estudos específicos no campo da história da arte. A última edição, no entanto, abriu portas a novos investigadores e a novas temáticas. O ISIPH 2013, sob o tema “India, the Portuguese and the Indian Ocean Societies: Exchanges and Engagements²¹” incluiu um painel específico para a história da arte intitulado de “Art, Imperial Imagination and Exchange” (Sessão XVII)²².

Correia-Afonso²³ não foi apenas o fundador do ISIPH, foi igualmente um mentor que durante largas décadas proporcionou aos investigadores da sua geração e das gerações seguintes a oportunidade de ver renascer a historiografia indo-portuguesa. Apesar de produzir artigos pelo menos desde a década de 1950, destacamos porém alguma da sua produção que foca essencialmente as missões da Companhia de Jesus na Índia, as rotas comerciais e o património religioso goês, bem como as edições do ISIPH que organizou (Correia-Afonso, 1978, 1981, 1985, 1989, 1990).

Desta série de seminários, destacam-se a produção dos autores: Artur Teodoro de Matos (“As relações entre a Índia Portuguesa, a Ásia do Sueste e o Extremo Oriente (INDICE)”, 1991; A. T. Matos, 2001; A. T. Matos & Thomaz, 1993; A. T. de Matos, 1977, 1982, 1994), José Wicki (Wicki, 1948), o autor da afamada Documenta Índica, Luís Filipe Thomaz (Thomaz, 1965, 1994, 2009), Luís Filipe Barreto (Barreto, 2001), Luís Albuquerque (Albuquerque, sem data), Geneviève Bouchon (Bouchon, 1987, 1988, 1992, 1997), Lotika Varadarajan (International

²¹ O programa completo pode ser consultado na hiperligação: <http://pt.scribd.com/doc/124479343/INTERNATIONAL-SEMINAR-ON-INDO-PORTUGUESE-HISTORY-XIV>

²² Foi apresentado neste encontro a seguinte comunicação: (Reis, 2013a). Igualmente, foi a autora convidada para sentar e discursar no *Valedictory Speech* no encerramento do Seminário, honra que recorda com grande estima. Pelo facto, o nosso agradecimento especial a João Paulo Oliveira e Costa, Pius Malekandathil e Lotika Varadarajan.

²³ John Correia-Afonso (1924-2005) nasce João Manuel Correia-Afonso em Goa, na aldeia de Benaulim. Ingressou na adolescência no Colégio Jesuíta de São Francisco Xavier em Bombaim e licencia-se em História e Economia. É admitido na Companhia de Jesus em 1946 com 22 anos de idade. Chegou a cursar Filosofia, Teologia e viajou não só pela Índia como também pela Europa. É ordenado sacerdote em 1957. Tinha já completado o seu doutoramento em 1954 com a tese “*A Correspondência dos Jesuítas e a História da Índia*”. Em 1960 integra o Instituto Heras e é nomeado Vice-Reitor do St Xavier's College. É eleito Provincial dos jesuítas em Bombaim em 1965. Entre 1967 e 1975 passa a Secretário-Geral da Companhia, e mais tarde, a Assistente Regional da Índia. Regressa a Índia em 1975 e é a partir de 1978 que realiza contactos com a Fundação Calouste Gulbenkian e outras instituições portuguesas e internacionais, em busca dos apoios para a realização do ISIPH. Não espera pelos apoios – que não chegaram – e inicia mesmo assim o primeiro seminário em Pangim nesse mesmo ano. Para uma biografia mais completa pode consultar-se o artigo de Teotónio de Souza (Souza, 2010).

Seminar on Indo-Portuguese History, Indian National Science Academy, & Universidade Nova de Lisboa, 2006; Varadarajan, 1979, 1981), entre outros.

Ainda na década de 1980 destacamos J. Bacelar e Oliveira (Oliveira, 1983), que trata do tema dos jesuítas em Goa, Kathleen D. Nicholls (Nicholls, 1983), que trata o tema das artes com a abordagem sociológica, Dionísio Cardoso (Cardoso, 1984), com um estudo acerca da Misericórdia de Goa, Maria de Jesus dos Mártires Lopes, individualmente ou em colaboração tem publicado temas acerca da expansão portuguesa e história da Arquidiocese de Goa (Albuquerque, Marques, & Lopes, 2006; Lopes, 1983, 1984, 2006, Serrão & Marques, 2006a, 2006b) e Leopoldo da Rocha (Rocha, 1973, 1992) com um estudo sobre as confrarias de Goa.

Voltando às exposições, Maria Helena Mendes Pinto, uma figura incontornável do estudo da arte indo-portuguesa, comissiona em 1980 a exposição De Goa a Lisboa (Pinto et al., 1991) em complemento ao II ISIHP decorrido em Lisboa. É igualmente autora e colaboradora de várias publicações de destaque (Flores, Pinto, Silva, & Cherry, sem data; Fundação Oriente., 2000; Matos, 1991; Pinto, 1994; Pinto et al., sem data; Pinto, Leite, & Barros, 1979).

Em 1986 é criada a Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses (C.N.C.D.P.)²⁴. Prestes a comemorar-se os 500 anos sobre os marcos mais importantes dos descobrimentos, esta comissão publica entre 1986 e 2002 uma série de revistas intituladas de *Oceanos*²⁵ bem como diversos catálogos de exposições. Nestas edições, muitos autores tiveram a oportunidade de abordar várias temáticas. Para o panorama da arte indo-portuguesa interessa particularmente o número 19/20 (*indo-portuguesmente*) cujos artigos abordam as artes decorativas e a arquitetura e assume-se – até mesmo pelo título deste número – a questão do indo-português. Entre outros que temos vindo a mencionar, destacam-se igualmente os estudos de Francisco Hipólito Raposo (Raposo, 1994), Francisco José Viegas (Viegas, 1996), José Jordão Felgueiras (Felgueiras, 1994), José Manuel Fernandes (Fernandes, 1994, 2004), Manuel Filipe Canavieira (Canavieira, 1994), Raquel Soeiro de Brito (Brito, 1994, 1997), Alexandra Curvelo (Campos, 1996), Rafael Moreira (Albuquerque & Moreira, 1989; Moreira, 1993, 1994, 1995, 1997; Moreira & Curvelo, 1998), Vítor Serrão (Serrão, 1994, 2007, 2010; Serrão & Amorim, 2007), José Meco (Meco, 1985,

²⁴ A legislação pode ser consultada no sítio em linha: <http://www.legislacao.org/download/pdf/decreto-lei-n-o-391-86-comissao-nacional-presidente-actividades-88580>.

²⁵ Revista editada pela Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses entre 1989 e 2002. Inicialmente vocacionada para a alta divulgação, veio a impor-se tanto pela qualidade dos artigos como pelo excelente aparato gráfico. Teve como diretores: António Mega Ferreira (números 1-13), Vasco Graça Moura (números 14-24), António Manuel Hespanha (números 25-36/7) e Joaquim Romero Magalhães (números 38-49)

2010), Teotónio de Souza (Souza, 1994b, 1994a) que contribuem para o estudo de espaços existentes na Velha Goa. Contribuindo para o conhecimento das missões religiosas estão os estudos de José Manuel Correia (Correia, 1991) e José Marques (Marques, 1990).

Pedro Dias inicia em 1990 uma série de levantamento sistemáticos da arte portuguesa no mundo. O inventário exaustivo das peças de arte em territórios ultramarinos é um dos legados mais convincentes que deixa para a posteridade. Os dois volumes de *História da Arte Portuguesa no Mundo* com destaque para o volume da Ásia (Dias, 1998), publicados em 1998 são o resultado dessa missão onde, entre outros, retoma-se a temática da produção retabular indo-portuguesa. Em 2009 volta a publicar, em 15 volumes, uma obra semelhante onde aproveita artigos e estudos realizados desde a sua primeira publicação acerca da arte portuguesa no mundo²⁶. É ainda autor de outros artigos com relevância para este estudo (Dias, 2002, 2004). Uma leitura crua dos resultados denota que os estudos de arte indo-portuguesa têm, na década de 1980 e 1990, uma maior representatividade, no entanto, são ainda os estudos de história que levam a vantagem sobre todos os outros. Entrados já no século XXI, a década de 2000 em Portugal é prolífica em publicações variadas. Há uma consciência global e multidisciplinar sobre as artes, arquitetura, história, urbanismo, antropologia, sociologia, linguística, etc. Dos vários autores teremos de destacar Nuno Vassalo e Silva (Silva, 1994, 2000, 2002), Fernando António Baptista Pereira (Pereira, 1992, 1993, 1996, 1998b, 1998a, 1998b, 2008), João Paulo Oliveira e Costa (AAVV, 2010; Costa, 2000, 2004; Costa & Lacerda, 2007; Pinto et al., 1991), Carla Alferes Pinto (Pinto, 2000), Maria de Lurdes Beites Manso (Manso, 2003, 2006), António Pereira Nunes (Pereira, 2005b, 2005a), Ângela Barreto Xavier (Xavier, 2006, 2008), Mafalda Soares da Cunha (Cunha, 1998), Ângelo da Silveira (Silveira, 2008), Alexandra Curvelo (Moreira & Curvelo, 1998), Cristina Osswald (Osswald, 1994, 1996, 2013), Rosa Perez (Perez, 1994), Cláudia Pereira (Pereira, 2010, 2012, 2014), Hugo Cardoso (Cardoso, 2010, 2012, 2013), Pedro Pombo (Pombo, 2006), Nandini Chaturvedula (Chaturvedula, 2011), entre outros.

Neste mesmo período, outros autores, sobretudo oriundos da Índia, focam as suas atenções para a Velha Goa, quer no que respeita a arquitetura como a história das missões. É o caso de José Lourenço que publica um estudo sobre a arquitetura das fachadas das Igrejas de Goa (Lourenço, 2005), Olivinho J. F. Gomes que volta a tratar o tema das ordens religiosas em Goa (Gomes, 2003), Délio de Mendonça que retrata fotograficamente as igrejas de Velha

²⁶ Destacamos: (Dias, 2008c, 2008d, 2008a, 2008b).

Goa (Lobo, 2004), Tanika Sarkar que trata do estudo das missões e a mecânica das conversões (Sarkar, 2002), Teresa Albuquerque (Albuquerque, 1994) com algumas publicações devotadas à defesa do património – Heta Pandit (Pandit, 2004, 2006; Pandit & Homi Bhabha Fellowships Council., 2003; Pandit & Mascarenhas, 2003), António José do Rosário (Rosário, 1990) e Joseph de Barros (Barros, 1994). Denota-se aqui uma persistência de tratamento das temáticas tradicionais focadas essencialmente nas missões e na arquitetura de Velha Goa. Outros investigadores debruçam-se sobre temas de um ponto de vista mais académico como Pius Malekandathil (Malekandathil, 2006, 2010, 2013), Sanjay Subrahmanyam (Subrahmanyam, 1994), Charles Borges (Borges, 1994; Borges & et all, 2000; Borges & Feldmann, 1997, 1997).

No campo da história destacamos Anthony Russel-Wood (Russell-Wood, 1998) cuja obra se caracteriza pela particular filosofia do conhecimento do Império português em que integra a ideia de “mundo em movimento” do qual resultou pelo menos uma publicação. Russel-Wood era da opinião que o mundo colonial deveria ser lido numa conjuntura mundial e não dos reinos que os formaram.

Recentemente, algumas teses de doutoramentos têm focado temas inovadores, nomeadamente a arquitetura militar²⁷. Na história da arte, Rui Oliveira Lopes apresentou a sua tese de doutoramento na qual aborda as confluências da arte cristã, abordando a diversidade cultural e religiosa na Índia, na China e no Japão. Apresenta para a Índia alguns exemplos na iconografia, incluindo os na talha (Lopes, 2011).

No que respeita à arquitetura, os trabalhos realizados por Hélder Carita no âmbito da arquitetura civil e religiosa do Kerala sobretudo, constituem um importante espólio (Carita, 1994, 2002, 2005, 2008), assim como os de Paulo Varela Gomes (Gomes, 2009, 2009, 2011) cuja visão sobre a arquitetura religiosa goesa abre novos horizontes de investigação. Relativamente ao estudo do urbanismo o nome que imediatamente surge é o Walter Rossa (Rossa, 1997), que esteve posteriormente ligado ao projeto HPIP. O HPIP²⁸ é um excelente estudo levado a cabo pela Universidade de Coimbra em colaboração com a Fundação Calouste Gulbenkian que vem a contribuir para a inventariação dos locais de presença portuguesa no mundo, fruto de uma proposta que a Fundação Calouste Gulbenkian faz a José Mattoso em 2007, e que se consistiu na formulação e desenvolvimento de um projeto de recolha e disponibilização pública do

²⁷ Nomeadamente: (N. M. de P. Lopes, 2010; Mendiratta, 2012).

²⁸ HPIP: Heritage of Portuguese Influence (Versão para Língua Inglesa) PIP: Património de Influência Portuguesa (Versão para Língua Portuguesa).

Património de Origem Portuguesa no Mundo – arquitetura e urbanismo. Foram lançados em 2010 três volumes e finalizou-se com um volume de índices em 2011 e no mesmo ano foi lançado um sítio em linha²⁹ que está em constante atualização. Os conteúdos desdobram-se em Arquitetura Religiosa, Arquitetura Militar, Equipamentos e Infraestruturas e Habitação nos contextos da Ásia, Norte de África, Golfo Pérsico e Mar Vermelho, África Subsariana e América do Sul. No tocante à Ásia e aos territórios que este estudo abarca raras são as entradas cujos conteúdos de arquitetura religiosa evocam a produção retabular.

Associado a este projeto estão vários nomes de várias áreas de investigação. Estando ligados às temáticas e territórios que concernem este estudo que apresentamos, nomeamos os que nos parecem ser mais relevantes: Alice Santiago Faria, André Teixeira, António Nunes Pereira, Filipe Themudo Barata, Hélder Carita, José Manuel Fernandes, Mafalda Soares da Cunha, Manuel Lobato, Nuno Grancho, Nuno Senos, Paulo Varela Gomes, Pedro Dias, Rafael Moreira, Sérgio Fernandes, Sidh Losa Mendiratta, Vítor Luís Gaspar Rodrigues, Vítor Mestre, Walter Rossa.

O HPIP é o projeto mais recente, de carácter pluridisciplinar, que tem vindo a reunir informações sobre locais, sítios, conjuntos, etc., nos locais de presença portuguesa no mundo. A consulta do sítio em linha – mais que a obra impressa (Rossa, 2010) – é essencial e imprescindível dado que regularmente se atualizam os conteúdos, que anteriormente são avaliados com um rigor científico que se deseja a publicações do género.

De entre os autores e estudos que tivemos a oportunidade de aqui citar, muitos desses autores dedicaram-se ao estudo da arte indo-portuguesa. O grande *boom* de artigos surge por ocasião das comemorações dos 500 anos dos descobrimentos portugueses. Graças a esses estudos, é possível coligir uma série de informação e promover a interdisciplinaridade. Não obstante, os artigos focaram essencialmente o núcleo das artes decorativas, a arquitetura, o urbanismo, a história das missões e as rotas comerciais. Para além dos artigos de Ricardo Michael Telles – que na sua essência e maioria não são mais que breves enumerações do património religioso das igrejas de Goa – uma ínfima parte de autores dedica-se em específico à arte da talha.

Recapitulando, a produção retabular encontra representatividade nos estudos de Mário Tavares Chicó (Chicó, 1954, 1956a, 1956b, 1959) e Carlos de Azevedo (Azevedo, 1956, 1959, 1969) (durante a década de 1950) e de José Meco (Meco, 1985, 1994, 2010) (nos anos 1980 em diante), de Hilda Frias (Frias, 2006) (em

²⁹ www.hpip.org

2006, estudo monográfico dos púlpitos em Goa) e Pedro Dias (Dias, 1998, 2004, 2008a) (nas obras lançadas desde 1998) existindo para além disso poucos artigos³⁰.

Desde 2007 que temos vindo a abordar a temática da produção retabular indo-portuguesa contribuindo para o seu entendimento (Reis, 2007a, 2007b, 2009a, 2009b, 2009c, 2010, 2011, 2012a, 2012b, 2013a, 2013a, 2013b), preparando terreno para um estudo mais alargado. Este trabalho que apresentamos, que é realizado de acordo com uma consciência globalizante da arte tornou-se indispensável para que se estabelecesse um diálogo efetivo sobre as soluções formais e iconográficas, sem juízos de valor orientalista, mas de acordo com uma perspetiva global das condicionantes religiosas, culturais e artísticas da Índia, quebrando e relendo conceitos instalados para dar lugar a novas e inovadoras leituras da produção retabular indo-portuguesa.

Referências bibliográficas

- AAVV. (2010). *O Estado da Índia e os Desafios Europeus – Actas do XII Seminário Internacional de História Indo-Portuguesa*. (J. P. O. e Costa & V. L. G. Rodrigues, Eds.). (CHAM). Lisboa: Barbosa & Xavier Lda.
- Agência Geral do Ultramar (Ed.). (1951). *Exposição de arte sacra missionária*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar | Divisão de Publicações e Biblioteca.
- Albuquerque, C. F. de. (1899). *A Santa Cruz dos Milagres de Goa – Memória Histórica*. Bastora: Tipografia Rangel.
- Albuquerque, L. de. (S.d.). *Notícias de Missionação e Martírio na Índia e Insulíndia* (Vol. 47). Lisboa: Edições Alfa.
- Albuquerque, L. de, Marques, A. H. de O., & Lopes, M. de J. dos M. (Eds.). (2006). *O Império Oriental 1660-1820* (Vol. V-Tomo II). Lisboa: Editorial Estampa.
- Albuquerque, L. de, & Moreira, R. (1989). *Portugal no Mundo* (Vol. IV). Lisboa: Alfa.
- Albuquerque, V. A. C. B. de. (1905). Congregação do Oratório de São Fillipe Nery em Goa. *O Oriente Português*, II (7), 310-326.
- Andrade, J. de. (1944). O Mobiliário Religioso. *Boletim Eclesiástico da Arquidiocese de Goa*, 1, 9-21.
- As relações entre a Índia Portuguesa, a Ásia do Sueste e o Extremo Oriente (INDICE)*. (1991). Apresentado na VI Seminário Internacional de História Indo-Portuguesa, Macau.

³⁰ Esteban Garcia Brosseau apresentou recentemente um artigo focado na iconografia na produção retabular de cariz globalizante (Brosseau, 2013).

- Azevedo, A. E. de A. (1890). *As Comunidades de Goa – História das Instituições Antigas*. Lisboa.
- Azevedo, C. de. (1956). *Um Artista Italiano em Goa: Plácido Francesco Ramponi e o túmulo de São Francisco Xavier*. Lisboa: Ministério do Ultramar | Junta de Investigações do Ultramar.
- Azevedo, C. de. (1959). *A Arte Cristã da Índia Portuguesa*. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar.
- Azevedo, C. de. (1969). *A Arte de Goa, Damão e Diu* (Comissão Executiva do V Centenário do Nascimento de Vasco da Gama). Lisboa.
- Barreto, L. F. (2001). Do Experiencialismo no Renascimento Português. Em P. Calafate, *História do Pensamento Filosófico Português: Renascimento e Contra-Reforma* (Vol. II, pp. 23-34). Lisboa: Editorial Caminho.
- Barros, J. de. (1994). A Presença Portuguesa em Baçaim. *Boletim do Instituto Menezes Bragança*, 170, 13-29.
- Borges, C. J. (1994). Questões em torno das formas de representação na arte religiosa indo-portuguesa. *Oceanos*, 19-20.
- Borges, C. J., & et al. (2000). *Goa and Portugal – History and Development*. New Delhi: Concept Publishing Company.
- Borges, C. J., & Feldmann, H. (1997). Goa and Portugal – their cultural links. *XCHR Studies | Concept Publishing Company*, 7.
- Bouchon, G. (1987). *L'Asie du Sud à l'époque des grandes découvertes*. London: Variorum Reprints.
- Bouchon, G. (1988). *“Regent of the Sea”: Cannanore's response to Portuguese expansion, 1507-1528*. Delhi ; New York: Oxford University Press.
- Bouchon, G. (1992). *Albuquerque, le lion des mers d'Asie*. Paris: Editions Desjonquères.
- Bouchon, G. (1997). *Vasco de Gama*. Paris: Fayard.
- Boxer, C. R. (1954AD). Golden Goa 1510-1954 (pp. 754-63).
- Boxer, C. R. (1952). A Glimpse of Goa Archives. *BSOAS*, XIV(2).
- Boxer, C. R. (1969). *O Império Marítimo Português 1415-1825*. (I. Silva, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Boxer, C. R. (1982). *A Índia Portuguesa em meados do Séc. XVII*. Lisboa: Edições 70.
- Boxer, C. R. (1992). *O império Marítimo Português, 1415-1825*. Lisboa: Ed. 70.
- Boxer, C. R. (sem data). The Changing Faces of Christianity in Goa: From Being Portuguese to Being Indian? *Lusotopie 2000*, 435-454.
- Brito, R. S. de. (1994). Goa: ontem e hoje. *Oceanos*, 19-20.
- Brito, R. S. de. (1997). *No Trilho dos Descobrimentos: Estudos Geográficos* (Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses). Lisboa: Printer Portuguesa.

- Brousseau, E. G. (2013, Julho). *Christians and savages: the colonial uses of hybridization in baroque religious iconography and its postcolonial (mis)-readings from Goa to Potosi*. Conference apresentado na Colonial (mis)understandings: Portugal and Europe in Global Perspective (1450-1900), CHAM. Recuperado de <http://www.nomadit.co.uk/cham/cham2013/panels.php5?PanelID=2315>
- Campos, A. C. da S. (1996). *A imagem do Oriente na cartografia portuguesa do século XVI* (Dissertação de Mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Canavieira, M. F. (1994). Goa Dourada. *Oceanos*, 19-20.
- Cardoso, D. (Ed.). (1984). *Regulamento do Hospital da Santa Casa da Misericórdia de Goa*. Nova Goa: Tipografia Bragança.
- Cardoso, H. C. (2010). The African slave population of Portuguese India: Demographics and impact on Indo-Portuguese. *Journal of Pidgin and Creole Languages*, 25 (1), 95-119. <http://doi.org/10.1075/jpcl.25.1.04car>
- Cardoso, H. C. (2012). Oral traditions of the Luso-Asian communities: local, regional and continental'. Em *Portuguese and Luso-Asian Legacies in Southeast Asia, 1511-2011: Culture and Identity in the Luso-Asian World. Tenacities and Plasticities* (Vol. 2, pp. 143-166). Singapore: Institute of Southeast Asian Studies.
- Cardoso, H. C. (2013). Diu Indo-Portuguese. Em S. Michaelis, P. Maurer, M. Haspelmath, M. Huber, & M. Revis (Eds.), *The survey of Pidgin and Creole languages* (First edition). Oxford: Oxford University Press.
- Carita, H. (1994). Arquitetura Civil indo-portuguesa: génese e primeiros modelos. *Oceanos*, 19-20.
- Carita, H. (2002). Arquitetura Indo-Portuguesa na Região do Sul da Índia e o impacto da arte dos cristãos de São Tomé na formação de tipologias e linguagens da arquitetura colonial. Em *V Colóquio Luso-Brasileiro de História de Arte* (pp. 39-57). Fundação Casa de Rui Barbosa.
- Carita, H. (2005). *Palácios de Goa: modelos e tipologias de arquitetura civil indo-portuguesa*. Lisboa: Quetzal.
- Carita, H. (2008). *Arquitetura indo-portuguesa na região de Cochim e Kerala*. Lisboa: Transbook.com.
- Carvalho, J. M. F. de (Ed.). (1934). Um roubo audacioso. *A Voz de São Francisco Xavier*, 41, 477.
- Carvalho, J. M. F. de (Ed.). (1937a). Na Igreja de Santa Inês. *A Voz de São Francisco Xavier*, 22, 232.
- Carvalho, J. M. F. de. (1937b). Plano do Seminário de Nossa Senhora de Saligão. *A Voz de São Francisco Xavier*, 14.
- Carvalho, J. M. F. de (Ed.). (1937c). Relíquias de São Constâncio. *A Voz de São Francisco Xavier*, 52, 167-8.

- Catalogue of the special loan exhibition of spanish and portuguese ornamental art.* (1881) (South Kensington Museum). Londres: Chapman and Hall. Recuperado de <http://purl.pt/17177>
- Catão, M. F. X. G. (1955). *O Primeiro Seminário de Goa*. Pilerne.
- Catão, M. F. X. G. (1962). *The Island of Chorão: A Historical Sketch*. Goa: Mar Louis Memorial Press.
- Catão, M. F. X. G. (1964). Sé Catedral de Goa - Alguns documentos do século XVI. *STVDIA - Centro de Estudos Históricos Ultramarinos*, 13-14.
- Catão, M. F. X. G. (1966). A diocese de Cabo Verde e o Clero de Goa. *STVDIA - Centro de Estudos Históricos Ultramarinos*, 19.
- Catão, M. F. X. G. (1970). Doutor António Simões de Carvalho Deão da Sé de Goa. *STVDIA - Centro de Estudos Históricos Ultramarinos*, 29.
- Catão, M. F. X. G. (1971). Real Capela de Santo António em Velha Goa. *STVDIA - Centro de Estudos Históricos Ultramarinos*, 32.
- Catão, M. F. X. G. (1974). Aldeia de Assação (Goa) Subsídios para a sua História. *Separata da Revista STVDIA*, 40.
- Chaturvedula, N. (2011). *Imperial excess: Corruption and decadence in Portuguese India (1660-1706)*. (ProQuest, Ed.). Columbia University.
- Chicó, M. T. (1950, Fevereiro 20). Conjunto de correspondência relacionado com a missão da Brigada de Estudos da Índia Portuguesa. Publicação da obra "Monumentos da Índia Portuguesa". Recuperado de <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=05435.002.001#142>
- Chicó, M. T. (1954). *A escultura decorativa e a talha dourada nas igrejas da Índia Portuguesa*. Lisboa: Tipografia da Empresa Nacional de Publicidade.
- Chicó, M. T. (1956a). Algumas observações acerca da Arquitetura da Companhia de Jesus no distrito de Goa. *Garcia da Orta | Junta Geográfica das Missões Geográficas e de Investigação Tropical*, (Número Especial).
- Chicó, M. T. (1956b). *Igrejas de Goa*. Lisboa: Junta das Missões Geográficas e de Investigação do Ultramar.
- Chicó, M. T. (1959). *Gilt carved-work retables of the churches of Portuguese India*. Londres: Connoisseur.
- Chicó, M. T. (sem data). Página de Caderno Campo Mário Tavares Chicó. Recuperado de HTTP: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_119676
- Correia, J. M. (1991). Os Franciscanos em Cochim. *ITINERARIUM | Revista Quadrimestral de Cultura*, 141, 401-7.
- Correia-Afonso, J. (Ed.). (1978). *International Seminar on Indo-Portuguese History*. Bombay: Heras Institute.
- Correia-Afonso, J. (1981). *Indo-Portuguese history: sources and problems*. Bombay: Oxford University Press.

- Correia-Afonso, J. (1985). *Documents of the first jesuit Mission from Goa to the Great Mughal* (Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga). Lisboa: Instituto de Investigação Científica e Tropical.
- Correia-Afonso, J. (1989). As Missões Católicas no oriente (1500-1650), em particular na Índia. Em *Portugal no Mundo* (Vol. IV). Lisboa: Alfa.
- Correia-Afonso, J. (1990). *Intrepid itinerant: Manuel Godinho and his journey from India to Portugal in 1663*. Bombay ; New York: Oxford University Press.
- Costa, C. F. X. da. (1939). Carmelitos dos Conventos de Goa. *A Voz de São Francisco Xavier*, VIII (17), 129-30.
- Costa, J. P. O. e. (2000). A Diáspora Missionária. Em *História Religiosa de Portugal* (Vol. 2: Humanismos e Reformas). Lisboa: Circulo de Leitores.
- Costa, J. P. O. e. (2004). *A alta nobreza e a fundação do estado da Índia actas [do] colóquio Internacional, Lisboa, 16 a 20 de outubro de 201*. Lisboa: Centro de história de Além-Mar Universidade Nova.
- Costa, J. P. O. e, & Lacerda, T. (2007). *A Interculturalidade na Expansão Portuguesa (Séculos XV-XVIII)* (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas). Lisboa: Artipol Lda.
- Costa, L. M. (2005, Outubro 2). Mário Tavares Chicó e a Exposição de Arte Portuguesa (1550-1950) [Fundação Mário Soares - Casa Comum]. Recuperado de <http://www.fmsoares.pt/aeb/dossiers/dossier06/textos/LMCosta.pdf>
- Costantini, C. (1940a). Arte Cristiana nelle Missioni della India. Em *L'Arte Cristiana Nelle Missioni* (pp. 51-78). Vaticano: Tipografia Poliglota Vaticana.
- Costantini, C. (1940b). Nell'India - Arte Indiana. Em *L'Arte Cristiana Nelle Missioni* (pp. 259-279). Vaticano: Tipografia Poliglota Vaticana.
- Couto, J. (1938). *Alguns subsídios para o estudo técnico das peças de ourivesaria no estilo denominado indo-português: três peças de prata que pertenceram ao Convento do Carmo da Vidigueira*. Sociedade Nacional de Tipografia.
- Couto, J., & et all (Eds.). (1957). *Influências do oriente na Arte portuguesa continental: a arte nas províncias portuguesas do ultramar*. Lisboa: Museu Nacional de Arte Antiga.
- Cunha, J. G. da. (1876). *Notes on the History and Antiquities of Chaul and Bassein*. Thacker, Vining. Recuperado de <http://books.google.pt/books?id=oHYBAAAAQAAJ>
- Cunha, M. S. da (Ed.). (1998). *Arte do marfim [catálogo da exposição, Porto, Museu dos transportes e comunicações e Rio de Janeiro, Museu histórico nacional]*. Lisboa; Rio de Janeiro: Comissão nacional para as comemorações dos descobrimentos portugueses.
- Dias, P. (1998). *O Espaço do Índico*. Lisboa: Circulo de Leitores.

- Dias, P. (2002). Retábulos Indo-Portugueses da Renascença ao Início do Barroco. Em *El Retablo – Tipologia, Iconografia y Restauration*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Dias, P. (2004). *Arte indo-portuguesa : capítulos da história*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Dias, P. (2008a). *Arte de Portugal no Mundo – Índia, Arquitetura civil e religiosa* (Público, Vol. 10). Lisboa: Público - Comunicação Social, SA.
- Dias, P. (2008b). *Arte de Portugal no Mundo – Índia, Artes decorativas e iconográficas* (Público, Vol. 11). Lisboa: Público - Comunicação Social, SA.
- Dias, P. (2008c). *Arte de Portugal no Mundo – Índia, Urbanização e fortificação* (Público, Vol. 9). Lisboa: Público - Comunicação Social, SA.
- Dias, P. (2008d). *Arte de Portugal no Mundo – Os Descobrimentos e a Arte do Reino* (Público, Vol. 15). Lisboa: Público - Comunicação Social, SA.
- Disney, A. (1979). International Seminar on Indo-Portuguese History. *The Great Circle, Australian Association for Maritime History*, 1(1), 64-65.
- Felgueiras, J. J. (1994). Arcas Indo-portuguesas de Cochim. *Oceanos*, 19-20.
- Fernandes, J. M. (1994). Vestígios do Manuelino na Arquitetura Religiosa de Influência Portuguesa na Índia: Malabar, Coromandel, Goa. *Revista Oceanos*, 19-20, 136-154.
- Fernandes, J. M. (2004). Arquitetura - Portugal: Breve Síntese. *III Congresso Internacional da APHA*.
- Figueiredo, P. C. A. de. (1933). O Significado dos Símbolos. *Boletim do Instituto Vasco da Gama*, 20.
- Flores, J. G., Pinto, M. H. M., Silva, N. V. e, & Cherry, C. (sem data). *Museum of Christian Art: Convent of Santa Monica, Goa - India*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Frias, H. (2006). *Goa, a arte dos púlpitos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fundação Oriente. (2000). *Encontro sobre Portugal e a Índia*. Lisboa: Livros Horizonte; Fundação Oriente.
- Gomes, C. de C. (1957). A Cristianização de Bardez. *Boletim do Instituto Vasco da Gama*.
- Gomes, O. J. F. (2003). *The Religious Orders in Goa - XVI - XVII Centuries* (Konkani Sorospot Prakashan). Chandor - Goa: Suresh Kakodkar, Omega Enterprises.
- Gomes, P. V. (2009). *Arquitetura e Arte Indo-Portuguesa: o nome e as coisas*. Curso, Museu do Oriente. Recuperado de <http://www.museudoorient.pt/964/arquitectura-e-arte-indo-portuguesas.htm>
- Gomes, P. V. (2011). *Whitewash, red stone : a history of church architecture in Goa*. New Delhi: Yoda Press.

- Gonçalves, P. A. B. (1956, Dezembro 3). Notes on the relics of St Francis Xavier. *O Herald*, 4-5.
- Gracias, J. A. I. (1890). Incrições e Epitáfios, *Primeiro Fascículo: Igreja de São Lourenço de Agassaim e Convento de Nossa Senhora do Pilar em Goa Velha* (1).
- Gracias, J. A. I. (1907). *As comunidades de Goa – Registo Bibliografico*. Bastora: Tipografia Rangel.
- Gracias, J. A. I. (1934). O Fundador de Baçaim ou o Governador Nuno da Cunha e o seu tempo. *Oriente Português, Edição Comemorativa do Centenário da Cedencia de Baçaim aos Portugueses em 23 dezembro de 1534*.
- Heras S.J., H. (1933). *The Conversion Policy of the Jesuits in India* (St. Xavier's College). Bombay: Indian Historical Research Institute.
- International Seminar on Indo-Portuguese History, Indian National Science Academy, & Universidade Nova de Lisboa. (2006). *Indo-Portuguese encounters: journeys in science, technology, and culture*. (L. Varadarajan, Ed.). New Delhi : Lisbonl : New Delhi: Indian National Science Academy ; Centro de História de Além-Mar, Universidade Nova de Lisboa ; Aryan Books.
- Irwin, J. (1955). Reflections on Indo-Portuguese Art. *The Burlington Magazine*, 97(633), 386-390.
- Keil, L. (1943). *Inventário artístico de Portugal*. Academia Nacional de Belas-Artes.
- Kloguen, L. C. (1858). *As Aldeias de Goa [vertido em Português por Miguel Vicente de Abreu]*. (M. V. Abreu, Trad.). Nova Goa: Imprensa Nacional.
- Kubler, G. (1988). *A arquitetura portuguesa chã: entre as especiarias e os diamantes, 1521-1706*. (J. H. P. da Silva, Trad.). Vega.
- Lobo, P. J. (2004). *Magnificent Monuments of Old Goa* (Marie Yvette Albuquerque & Avelar Barreto). Panjim: Prabhakar D. Bhide.
- Lopes, M. de J. dos M. (1983). *Um Importante documento para a História da Arquidiocese de Goa no Ano de 1757 [...]* (Universidade dos Açores). Ponta Delgada.
- Lopes, M. de J. dos M. (1984). *O Arcebispado de Goa no tempo de D. António Taveira de Silva Neiva Brum da Silveira* (Universidade dos Açores). Ponta Delgada.
- Lopes, M. de J. dos M. (2006). Um balanço do XII Seminário de História Indo-Portuguesa.
- Lopes, N. M. de P. (2010). *As estruturas fortificadas de Diu* (Mestrado). Universidade de Évora, Évora.
- Lopes, R. O. (2011). *Arte e alteridade : confluências da arte cristã na Índia, na China e no Japão, séc. XVI a XVIII* (Doutoramento). Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/4686>

- Lourenço, J. (2005). *The parish churches of Goa : a study of façade architecture* (Rev. 2nd ed.). Margao: Amazing Goa Publications.
- Malekandathil, P. (2006). City in Space and Metaphor. *Studies in History*, 25 (1), 13-38. <http://doi.org/10.1177/025764300902500102>
- Malekandathil, P. (2010). *Maritime India: Trade, Religion and Polity in the Indian Ocean*. Primus Books.
- Malekandathil, P. (2013). *The Mughals, the Portuguese, and the Indian Ocean: changing imageries of Maritime India*. Delhi: Primus Books.
- Manso, M. de L. B. (2003). O Cristianismo na Índia: Da Difusão aos confronto (Século XVI-XVIII). *CICTSUL - Centro Interdisciplinar de Ciencia Tecnologia e Sociedade da Universidade de Lisboa*. Recuperado de http://www.triplov.com/cictsul/maria_de_deus.html
- Manso, M. de L. B. (2006). Jesuítas na Índia: Séculos XVI-XVIII. Em *Actas das Conferencias de Javier 2006*. Pamplona.
- Marques, J. (1990). *Eremitas de Santo Agostinho nas Missões do Oriente*. Comunicação, Lisboa. Recuperado de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2082.pdf>
- Martins, J. F. F. (1909). *D. Frei Aleixo de Menezes e a Misericórdia de Goa - Esboço Histórico*. Nova Goa: Imprensa Nacional.
- Matos, A. T. (Ed.). (2001). *O Tombo de Damão [1592]*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos.
- Matos, A. T., & Thomaz, L. F. (1993). *As relações entre a Índia Portuguesa, a Ásia do Sueste e o Extremo Oriente: actas do VI Seminário Internacional de História Indo-Portuguesa*. Macau ; Lisboa: s.n.
- Matos, A. T. de. (1977). *Subsídios para a história da carreira da Índia: documentos da nau S. Pantalhão, 1592*. Lisboa: s.n.
- Matos, A. T. de. (1982). *O Estado da Índia nos anos de 1581-1588: estrutura administrativa e económica alguns elementos para o seu estudo*. Ponta Delgada: Univ. dos Açores.
- Matos, A. T. de. (1994). *Na rota da Índia: estudos de história da expansão portuguesa*. Macau: Instituto Cultural.
- Matos, J. S. (Ed.). (1991). *Fernão Mendes Pinto, Lisboa: o Oriente a descobrir* (Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, Vol. 7). Lisboa: Printer Portuguesa.
- Meco, J. (1985). O espectáculo Barroco e a Talha Dourada na Arquitetura Religiosa Indo-Portuguesa. Apresentado na II Seminário Internacional de História Indo-Portuguesa, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Meco, J. (1994). Azulejos e Talha Dourada em Pernambuco. Em *Actas do Curso de Verão «Os Descobrimentos e a Expansão Portuguesa no Mundo»*. Lisboa: Serviço de Edições da Universidade Lusiada.

- Meco, J. (2010). A Talha Indo-Portuguesa. Em *Actas do 2º Colóquio de Artes Decorativas* (Vol. 1). Lisboa: ESAD.
- Mendiratta, S. D. L. (2012). *Dispositivos do Sistema Defensivo da Província do Norte do Estado da Índia, 1521-1739* (Doutoramento). Universidade de Coimbra, Coimbra. Obtido de WWW: <http://hdl.handle.net/10316/21363>
- Mendonça, M. J. de. (1949). *Alguns Tipos de Colchas Indo-Portuguesas na Coleção do Museu de Arte Antiga* (Boletim do Museu, Vol. II). Lisboa: Museu Nacional de Arte Antiga.
- Moffatt, L. G. (1955). Proceedings of the International Colloquium on Luso-Brazilian Studies. *Hispanic Review*, 23 (2), 162-4.
- Moniz, A. F. (1923). *Noticias e Documentos para a História de Damão - Antiga Província do Norte* (Associação Fraternidade Damão-Diu e Simpatizantes, Vols. 1-4). Lisboa: Tipografia Peres.
- Moreira, R. (1993). *A Igreja de São Caetano de Goa e a Arquitetura Portuguesa do Século XVII*.
- Moreira, R. (1994). A primeira Comemoração, o ARco dos Vice-Reis. *Oceanos*, 19-20.
- Moreira, R. (1995). From manueline to Renaissance in Portuguese India. *Mare Liberum*, 9, 401-7.
- Moreira, R. (1997). Riflessi della Chiara nell'India portoghese: la chiesa dei Teatini a Goa. Em *La Basilica della Ghiara: il miracolo della città: estratti del Convegno*. Provincia di Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia.
- Moreira, R., & Curvelo, A. (1998). A Circulação das Formas. Artes Portáteis, Arquitetura e Urbanismo. Em *História da Expansão portuguesa. Do Índico ao Atlântico (1570-1697)* (Vol. 2, pp. 523-570). Lisboa: Circulo de Leitores.
- Moura, H. (1905). Três cartas inéditas para a historia de Diu. *O Oriente Português*.
- Museu Machado de Castro. (1963). *Exposição de arte portuguesa e ultramarina: Museu Machado de Castro*. Coimbra: Museu Machado de Castro.
- Nicholls, K. D. (1983). *Asian Arts and Christian Hope*. New Delhi: Select Books.
- Nilsson, S. (1968). *European Architecture in India, 1750-1850*. (A. George & E. Zettersten, Trans.). Londres: Faber.
- Oliveira, J. B. e. (1983). Bloqueio, Sequestro e Desterro dos Jesuitas em Goa. *Didaskalia*, XIII.
- Osswald, M. C. (1994). Marfins, formas e Técnicas com especial incidência na imaginária indo-portuguesa. *Oceanos*, 19-20.
- Osswald, M. C. (1996). *O Bom Pastor na imaginária indo-portuguesa em marfim*. s.n., Porto.
- Osswald, M. C. (2013). *Written in stone: jesuit buildings in goa and their artistic and architectural features*. [S.l.]: Goa.

- Pandit, H. (2004). *In and around Old Goa*. Mumbai: Marg Publications.
- Pandit, H. (2006). *Walking with angels*. Goa India: The Heritage Network.
- Pandit, H., & Homi Bhabha Fellowships Council. (2003). *Hidden hands : master builders of Goa*. Bardez Goa: Heritage Network.
- Pandit, H., & Mascarenhas, A. (2003). *Houses of Goa*. Bardez Goa: Heritage Network.
- Pereira, A. N. (2005a). *A Arquitetura religiosa cristã de Velha Goa: segunda metade do século XVI, primeiras décadas do século XVII* (Fundação Oriente). Lisboa.
- Pereira, A. N. (2005b). *Arquitetura Religiosa cristã de Velha Goa* (Orientalia 10). Lisboa: Fundação Oriente.
- Pereira, C. (2010). Negociações identitárias dos Gaudde de Goa: políticas de classificação de «tribos» [Identitary negotiations of the Goan Gawda: politics of classification of «tribes»]. *Portuguese Literary & Cultural Studies*, 17/18, 129-139.
- Pereira, C. (2012). Catolicismo e hinduísmo em Goa: as canções de casamento dos Gaudde. Em A. T. de Matos e João Teles e Cunha (Ed.), *Goa Passado e Presente* (pp. 353-364). Lisboa: CEPCEP, CHAM e FCT.
- Pereira, C. (2014). The Music of the Catholic and Hindu Gaudde: Voicing the Unheard through Heritage. Em S. Abreu & R. C. Heredia (Eds.), *Goa 2011: Reviewing and Recovering Fifty Years* (pp. 95-102). New Delhi: Concept Publishing Company Pvt. Ltd.
- Pereira, F. A. B. (1992). *História da arte portuguesa: época moderna, 1500-1800*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, F. A. B. (1993). Ocidente e oriente na obra jesuítica de São Paulo (Macau). Em *Igreja, sociedade e missão : actas* (pp. 329-335). Universidade Católica Portuguesa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.
- Pereira, F. A. B. (1996). *Arte portuguesa da época dos descobrimentos = Portuguese art at the time of the discoveries*. Portugal: CTT Correios.
- Pereira, F. A. B. (1998a). A Arquitetura Chã e a Ornamentação Interior nas Igrejas Portuguesas do Oriente (séculos XVII-XVIII). Em M. S. da Cunha (Ed.), *Os Construtores do Oriente Português* (pp. 167-193). Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.
- Pereira, F. A. B. (1998b). *Do mundo antigo aos novos mundos: humanismo, classicismo e notícias dos descobrimentos em Évora (1516-1624) : julho a dezembro de 1998*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.
- Pereira, F. A. B. (Ed.). (2008). *Presença portuguesa na Ásia: testemunhos, memórias, colecionismo* (2a ed). Lisboa: Fundação Oriente.

- Pereira, J. (1985). *Barroco Europeu, «Barroco Indiano»* (Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga). Lisboa: Instituto de Investigação Científica e Tropical.
- Perez, R. M. (1994). Goa: modos de olhar. *Oceanos*, 19-20.
- Pinto, C. A. (2000). Damão: A Misericórdia e a cidade através das plantas e da documentação. *Anais de História de além-mar*, 1.
- Pinto, M. H. M. (1994). Sentando-se em Goa. *Oceanos*, 19-20.
- Pinto, M. H. M., Costa, J. P. O. e, Dupuis, P., Macedo, J. B. de, Matos, M. A. P., & Vanhaecke, F. (1991). *De Goa a Lisboa: l' Art Indo-Portugais XVI e-XVIII e siecles*. Bruxelles: Fondation Europalia International.
- Pinto, M. H. M., Garcia, J., Matias, M., Pin, Cherry, V. J., Yokochi, A. C. F. D., & Flores, J. (sem data). *Indo-Portuguese museum: Bishop's house - Cochín*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenk.
- Pinto, M. H. M., Leite, M. F. P., & Barros, C. V. da S. (1979). *Artes decorativas portuguesas no Museu Nacional de Arte Antiga: séculos XV*. Lisboa: M.N.A.A.
- Pissurlencar, P. S. S. (1932a). *As Primitivas Capitais de Goa*. Nova Goa: Imprensa Gonçalves.
- Pissurlencar, P. S. S. (1932b). O Descobrimento de um Santuário Shivalta do Século XIV em Velha-Goa. *Oriente Português*, 4.
- Pissurlencar, P. S. S. (1934). Contribuição ao estudo etnológico da casta indo-Portuguesa denominada “Chardó”, à luz de documentos inéditos encontrados no Arquivo Histórico da Índia. Em *Actas do I Congresso Nacional de Antropologia Colonial*. Porto: Edições da 1ª Exposição Colonial Portuguesa.
- Pissurlencar, P. S. S. (1955). *Roteiro dos Arquivos da Índia Portuguesa* (Arquivo Histórico do Estado da Índia). Bastorá: Tipografia Rangel.
- Pissurlencar, P. S. S. (1960). *Reintegração da Cidade de Velha Goa no seu ambiente histórico, Arqueológico, monástico e religioso – Relatório da Comissão nomeada por despacho de S. Ex^a o Governador-Geral de 19 de Maio de 1959*. Goa: Imprensa Nacional.
- Pissurlencar, P. S. S. (1961). Goa pré-portuguesa através dos escritores lusitanos dos séculos XVI e XVII. Sociedade de Geografia de Lisboa.
- Pombo, P. (2006). Shri Betal Prasanah. The Temples of Betal in priol, Velinga and Querim. *Fundação Oriente*, 16, 115-128.
- Quadros, J. (1899). *Diu – Apontamentos para a sua História e Chorographia*. Goa: Tipografia Fontainhas.
- Quadros, J. (1923). História e Corografia de Diu (Resumo). *A Índia Portuguesa*, 1.
- Raposo, F. H. (1994). O encanto dos contadores indo-portugueses. *Oceanos*, 19-20.

- Real, J. A. C. (1938). A Expansão Portuguesa no Mundo e as Missões Religiosas. Em *Actas do 1º Congresso de História da Expansão Portuguesa no Mundo*. Lisboa.
- Rego, A. da S. (1949). *Documentação para a História das Missões do Padroado Português do Oriente. Índia (1500-1542)* (Vol. 1). Lisboa: Agencia Geral das Colónias.
- Reis, M. E. (2007a). *O retábulo da Companhia de Jesus – Damão e Diu* (Dissertação Final Licenciatura). Universidade do Algarve.
- Reis, M. E. (2007b). O retábulo indo-português de Damão e Diu. *Promontória | Universidade do Algarve*, 5, 271-98.
- Reis, M. E. (2009a). A Arte Retabular da Companhia de Jesus em Damão: focando o Retábulo de Nossa Senhora com o Menino na sacristia da Igreja de Nossa Senhora dos Remédios. *Revista de História da Arte e Arqueologia*, 11, 37-54.
- Reis, M. E. (2009b). O Retábulo Indo-Português e a miscigenação Iconográfica. Em *Actas do 3º Colóquio de Artes Decorativas* (pp. 263-274). Lisboa: FRESS.
- Reis, M. E. (2009c). *The Indo-Portuguese Retable Art: From Portugal to India, the encounter in Art*. Apresentado na ICAS 6 - International Convention on Asia Scholars, Daejeon, Korea.
- Reis, M. E. (2010). Retable art in India-its importance, the empathic apathy and the future. Em *2nd International Conference on Heritage and Sustainable Development* (Vol. II, pp. 1129-40). Évora: Greenlines Institute.
- Reis, M. E. (2011). A Talha Goesa: Inovação Artística nos Séculos XVII e XVIII. Em *Actas do Congresso Goa: Passado e Presente* (pp. 369-383). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Reis, M. E. (2012a, Julho). *Through art with art, the strategies of conversion through native forms and symbols [See, Compare and Adapt]*. Comunicação apresentado na ECSAS 2012 - 22nd European Conference on South Asian Studies, ISCTE-Lisbon University.
- Reis, M. E. (2012b, Julho). *See, Compare and Adapt: Through Art, with Art, the strategies of conversion through native form and symbols*. Conference apresentado na ECSAS 2012 ECSAS2012: The 22nd European Conference on South Asian Studies, ISCTE - Lisbon University. Recuperado de <http://www.nomadit.co.uk/easas/ecsas2012/panels.php5?PanelID=1019>
- Reis, M. E. (2013a). The Retable Art from Goa and the Ancient North Province: Proximity and Singularities. Em *XIV ISIPH 2013: India, the Portuguese and the Indian Ocean Societies: Exchanges and Engagements*. New Delhi: in press.
- Reis, M. E. (2013b, Julho). *Altarpieces, Christians and spices: the Indo-Portuguese retable art*. Conference apresentado na Colonial (mis)understandings: Portugal

- and Europe in Global Perspective (1450-1900), CHAM. Recuperado de <http://www.nomadit.co.uk/cham/cham2013/panels.php5?PanelID=2315>
- Rivara, J. H. da C. (1866). *O chronista de Tissuary: periodico mensal*. Nova Goa: Imprensa Nacional.
- Rivara, J. H. da C. (1875). *A Conjuração de Goa de 1787 em Goa e várias cousas desse tempo*. Goa: Nova Goa: Imprensa Nacional.
- Rivara, J. H. da C. (1877). *Archivo portuguez-oriental*. Imprensa Nacional.
- Rivara, J. H. da C. (Ed.). (1940). *Arquivo Português Oriental*.
- Rocha, L. da. (1973). *As confrarias de Goa (séculos XVI-XX): conspecto histórico-jurídico*. Centro de Estudos Históricos Ultramarinos.
- Rocha, L. da. (1992). What the Chronicler Missed about Santa Mónica of Goa: The untold Story of a rebellion (1730-1734). *Indian Church History Review*, 26 (2).
- Rosário, A. J. do. (1990). *Diu: Terra Minha*. Braga: Oficinas Gráficas da Editorial Franciscana.
- Rossa, W. (1997). *Cidades indo-portuguesas: contribuições para o estudo do urbanismo português no Hindustão Ocidental = Indo-Portuguese cities: a contribution to the study of Portuguese urbanism in the Western Hindustan*. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.
- Rossa, W. (2010). *Património de origem portuguesa no mundo. Arquitetura e urbanismo* (Vol. Ásia e Oceania). Lisboa.: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Russell-Wood, A. J. R. (1998). *Um mundo em movimento : os portugueses na África, Ásia e América (1415 - 1808)*. Lisboa: DIFEL.
- Saldanha, G. de. (1898). *Resumo da História de Goa*. Goa.
- Santana, P. A. (1945). A Arte Indiana. *Boletim Eclesiástico da Arquidiocese de Goa*, IV (2), 20-28.
- Santos, R. dos. (1948). *A escultura em Portugal*. Lisboa: Acad. Nac. de Belas Artes.
- Santos, R. dos. (1954). *A Índia Portuguesa e as artes decorativas*. Lisboa: s.n.
- Santos, R. dos. (1956). *A exposição de arte portuguesa em Londres*. [S.l: s.n.], gTip. Emp. Nacional de Publicidad.
- Santos, R. dos. (1957). *Os frontais de altar do séc. XVII*. Lisboa: s.n.
- Santos, R. dos. (1958). *Os primitivos portugueses* (3ªed. corrigida e aumentada). Lisboa: Academia Nac. de Belas Artes.
- Santos, R. dos, & Cid, J. (1925). *As tapeçarias da tomada de Arzila*. [S.l: s.n.].
- Santos, R. dos, & Quilhó, M. I. (195AD). *Ourivesaria portuguesa nas colecções particulares*. Lisboa: R. Santos.
- Sarkar, T. (2002). Missionaries, Converts and the State in Colonial India. *Studies in History*, 18 (1), 121-133. <http://doi.org/10.1177/025764300201800106>

- Serrão, J., & Marques, A. H. de O. (2006a). *Nova história da expansão portuguesa: O Império Oriental, 1620-1820* (1. ed., Vol. 1). Lisboa: Ed. Estampa.
- Serrão, J., & Marques, A. H. de O. (2006b). *Nova história da expansão portuguesa: O Império Oriental, 1620-1820* (1. ed., Vol. 2). Lisboa: Ed. Estampa.
- Serrão, V. (1994). A Pintura da Antiga Índia Portuguesa nos séculos XVI e XVII. *Oceanos*, 19-20.
- Serrão, V. (2007). Uma Vida em Imagens: São Francisco Xavier e a Pintura Portuguesa do Século XVIII. André Reinoso e o estabelecimento de uma iconografia credível do Apóstolo das Índias. Em *San Francisco Xavier Y Su Tiempo*. Pamplona.
- Serrão, V. (2010). Pintura e Devoção em Goa no tempo dos Filipes: o mosteiro de Santa Mónica no “Monte Santo” (c.1606-1639) e os seus artistas. *Fundação Oriente*, 11-50.
- Serrão, V., & Amorim, M. A. (2007). Arte e História do Convento de Santa Mónica de Goa: A Luz da Apologia de Fr. Diogo de Santa Ana (1933). *Problematizar a História Moderna. Estudos de História Moderna em Homenagem a Maria do Rosário Themudo Barata*.
- Shurhammer, G. S. (1957). Carta Inédita sobre a Fundação do Convento de São Francisco de Goa. *Boletim do Instituto Vasco da Gama*, 74, 56-66.
- Silva, M. M. C. e. (1950). *Elementos para o estudo da influência oriental na decoração da cerâmica portuguesa: séculos XVI-XVIII*. [S.l: s.n.].
- Silva, M. M. C. e. (1956). Uma Composição da Arte Indo-Portuguesa. Em *Comunicação Apresentada no XXIII Congresso Luso-Espanhol*. Coimbra: Associação Portuguesa para o Progresso das Ciencias.
- Silva, M. M. C. e. (1962). *Oratórios indo-portugueses O oratório do Museu de Évora*. Lisboa: [s.n.].
- Silva, M. M. C. e. (1964). *Alguns bordados de Castelo Branco e Arraiolos em colecções estrangeiras*. Porto: Junta Distrital.
- Silva, M. M. C. e. (1966). *A Arte Indo-Portuguesa*. Lisboa: Excelsior.
- Silva, M. M. C. e. (1985). *A história e as relações artísticas entre Portugal e a Índia*. Lisboa: Inst. Investig. Cientif. Tropical. Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga.
- Silva, N. V. e. (1994). Tesouros da “Terra de Promissam” a ouriveraria entre Portugal e a Índia. *Oceanos*, 19-20.
- Silva, N. V. e. (2000). A Arte da prata nas casas Jesuíticas de Goa. Em N. S. Gonçalves (Ed.), *A Companhia de Jesus e a Missionaçao no Oriente* (pp. 367-85). Lisboa.
- Silva, N. V. e. (2002). Art in the Service of Goa: The Impact of the Society of Jesus on the Decorative Arts in Portugal. Em J. F. Butler (Ed.), *Cultures, Sciences and the Arts, 1540-1773* (pp. 182-210). Lisboa.

- Silveira, A. (2008). *Lived heritage, shared space: the courtyard house of Goa*. New Delhi: Yoda Press. Distributed by Foundation Books.
- Silveira, L. (1951). *Ensaio de Iconografia das Cidades Portuguesas do Ultramar* (Vol. 1: Marrocos e Ilhas Adjacentes). Lisboa: Ministério do Ultramar | Junta de Investigações do Ultramar. Recuperado de <http://memoria-africa.ua.pt/digitalLibrary/collections/EICPU/tabid/207/language/pt-PT/Default.aspx>
- Society of Antiquaries of London - John Conran Irwin. (sem data). Recuperado 10 de Fevereiro de 2014, de <http://www.sal.org.uk/obituary/Obituary%20archive/john-irwin>
- Souza, T. R. de. (1994a). A Arte Cristã de Goa: uma introdução histórica para a dialéctica da sua evolução. *Oceanos*, 19-20.
- Souza, T. R. de. (1994b). O Património Artístico Cristão de Goa. *Boletim do Instituto Menezes Bragança*, 172.
- Souza, T. R. de. (2010). O renascimento da historiografia indo-portuguesa. Evocando o historiador John Correia-Afonso S.J. *Fluxos & Riscos*, 1, 233-240.
- Subrahmanyam, S. (1994). O gentio indiano visto pelos portugueses do século XVI. *Oceanos*, 19-20.
- Távora, B. F. de T. e. (1974a). *Imaginária Indo-Portuguesa Setecentista*. Braga.~
- Távora, B. F. de T. e. (1974b). *Imaginárias Hispano-Filipina e Indo-Portuguesa*. Guimarães.
- Távora, B. F. de T. e. (1983). *Imaginária luso-oriental*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Telles, R. M. (1922a). *Os Franciscanos no Oriente e seus Conventos*. Goa: Tipografia Rau e Irmãos.
- Telles, R. M. (1922b). *Velha Cidade de Goa*. Nova Goa: Tipografia Rau e Irmãos.
- Telles, R. M. (1931). *Igrejas, Capelas, Conventos e Palácios na Velha Cidade de Goa* (Nova Goa). Goa: Imprensa Gonçalves.
- Telles, R. M. (1932). *Igreja e Colégio Real dos Reis Magos* (Nova Goa). Goa: Imprensa Gonçalves.
- Telles, R. M. (1933). Inventário dos Objetos dos Conventos e Igrejas, palácios e fortalezas de Goa. *O Oriente Português*, XXX (6), 373-400.
- Telles, R. M. (1934). Epigrafia de Baçaim. *O Oriente Português*.
- Telles, R. M. (1935a). Dispersão dos Objetos Religiosos em Goa.
- Telles, R. M. (1935b). *Epigrafia de Diu*.
- Telles, R. M. (1939). Convento de Santo Agostinho. *O Oriente Português*, XXX(26), 443-455.
- Telles, R. M. (1941). Documentos Antigos (Sinos, Órgãos e Retábulos dos Extintos Conventos, Relação do Deão José Maximiliano Falcão de carvalho, 1839). *A Voz de São Francisco Xavier*, 3, 21.

- Telles, R. M. (1942). Os Dominicanos e os seus conventos. *Boletim do Instituto Vasco da Gama*, 55, 195-211.
- Teresa, A. (1994). Dom Sebastião e Rachol. *Boletim do Instituto Menezes Bragança*, 170, 173-176.
- Thomaz, L. F. (1965). *O Cristianismo e as Tradições Pagãs na Índia Portuguesa*. Lisboa: Junta de Divulgações do Ultramar.
- Thomaz, L. F. (1994). *De Ceuta a Timor* (2ª edição). Linda a Velha Portugal: DIFEL.
- Thomaz, L. F. (2009). *História, Cultura e Civilização da Índia (Caderno do Programa da Disciplina de Mestrado)* (Instituto de Estudos Orientais). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Varadarajan, L. (1979). Impact of the European Traders in Indian Handicraft and Industries. *Indica*, 16, 1-2.
- Varadarajan, L. (1981). *India in the 17th Century (Social, Economic and Political); Memoirs of Francois Martin, 1670-1694* (Vol. I). New Delhi: Manohar.
- Vasconcelos, F. de. (1938). O primeiro malabar que se baptizou na Índia. Em *1o Congresso da História da Expansão Portuguesa no Mundo*.
- Viegas, F. J. (Ed.). (1996). *Fortalezas da Expansão Portuguesa* (Vol. 28). Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses.
- Viterbo, S. (1883). *A exposição d'arte ornamental: notas ao catálogo*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Wicki, J. (1948). *Documenta Indica*. Romae: *Apud* "Monumenta Historica Soc. Iesu".
- Xavier, Â. B. (2006). Itinerários franciscanos na Índia seiscentista, e algumas questões de história e de método. *Lusitânia Sacra*, 18, 87-116.
- Xavier, Â. B. (2008). *A invenção de Goa : poder imperial e conversões culturais nos séculos XVI e XVII* (1a. ed.). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Xavier, F. N. (1852). *Bosquejo Histórico das Comunidades das Aldeias dos Conselhos das Ilhas, Salcete e Bardez*. Goa: Nova Goa: Imprensa Nacional.
- Xavier, F. N. (2012a). *Bosquejo Histórico das Comunidades das Aldeias dos Conselhos das Ilhas, Salcete e Bardez (Facsimile 1903 edition)*. (M. de L. B. da Costa, Ed.) (Vol. I). Goa: L&L.
- Xavier, F. N. (2012b). *Bosquejo Histórico das Comunidades das Aldeias dos Conselhos das Ilhas, Salcete e Bardez (Facsimile 1903 edition)*. (M. de L. B. da Costa, Ed.) (Vol. II). Goa: L&L.
- Xavier, F. N., & Associação do Gabinete Literário das Fontainhas. (1846). *O Gabinete Litterário das Fontainhas*. Goa: Nova Goa: Imprensa Nacional.

Uma (re)leitura do *Espelho dos Brâmanes* de Mateus de Castro: primórdios literários goeses?*

REGINA CÉLIA PEREIRA DA SILVA

Università degli Studi di Napoli l'Orientale

Recentemente foi publicado um estudo sobre a figura histórica de Mateus de Castro (1594-1677)¹ que põe, especialmente, em evidência a sua identidade bramânica. De facto, existem vários estudos² que desvendam gradualmente a atividade sócio-política-religiosa levada a cabo por este goês. Todavia, para conhecer a vida de Mateus de Castro não se pode prescindir do estudo de Giuseppe Sorge³. Vista a ampla bibliografia que analisa a vida do homem, este trabalho focaliza-se sobretudo no estudo da sua principal obra literária já mencionada em alguns trabalhos de vários autores como é o caso de Giuseppe

* Estudo realizado no âmbito do Projeto Temático Pensando Goa, financiado pela FAPESP (Proc. 2014/15657-8).

¹ Xavier & Županov (2015).

² Beccari, C. (1913). *Rerum Aethiopicarum scriptores occidentales inediti a saeculo XVI ad XLIX*. Vol. XIII. Roma: Excudebat C. Luigi; Metzler (1967). *Der Brahmanenspiegel des Matthäus de Castro*. *Neue Zeitschrift für Missionswissenschaft*. Vol. XXIII. Berlim, pp. 252-265; Boxer, C. H. (1963). *Race relations in the Portuguese colonial Empire (1415-1825)*. Oxford: Oxford University Press e (1969). *The Portuguese seaborne Empire (1415-1825)*. New York: Alfred A. Knopf; Combulazier, F. (1943). Mathieu de Castro vicaire apostolique d'Iddalcan, Pegu et Golconde (1638-1658). *Revue d'histoire ecclésiastique*. T. XXXIX. Louvain: Université Catholique de Louvain, pp. 132-135; Faria, P. S. (2007). Mateus de Castro: um bispo "Brâmane" em busca da promoção social no Império asiático português (século XVII). *Revista eletrônica de História do Brasil*. Vol. 9, N. 2, Juiz de Fora: UFJF, pp. 30-43; Ghesquiére, Théodore (1937). *Mathieu de Castro premier vicaire apostolique aux Indes, une création de la Propagande à ses débuts*. *Échos d'Orient*. Vol. 36. n. 187, Louvain, pp. 365-366; Mello, C. M. (1955). *The recruitment of native clergy*. Lisboa; Xavier, Â. B. (2008). *A invenção de Goa. Poder Imperial e conversões culturais nos séculos XVI e XVII*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais e (2012). *Purity of blood and caste. Identity narratives in Goan elites*. In *Race and blood in Spain and colonial Hispano-America*. Berlim: María Elena Martínez, Max S. Herring Torres e David Nirenberg, Lit Verlag, pp. 125-149.

³ Sorge, G. (1986). *Matteo de Castro (1594-1677)*. Bologna: Editrice Clueb.

Sorge, Ângela B. Xavier e Ines G. Županov. Trata-se da *Carta intitulada Espelho dos Bramanes que o Bispo Dom Matheus escreveo exhortandos pera se alevantarem*⁴ que se encontra no Arquivo da Companhia de Jesus em Roma e cujo estudo tem sido efetuado de forma superficial. Este manuscrito é precedido por uma carta escrita pelo Patriarca, jesuíta, de Chorão (ARSI Goa 34: 487v e 488r) no dia 30 de dezembro de 1654 e endereçada ao Superior P. Francisco Velho (1605-1662)⁵. Depois da descrição de diversos acontecimento relativos à difusão do cristianismo na Etiópia, o Patriarca, refere a ação dos jesuítas presentes na corte do Rei de Hidalcão⁶, reservando apenas o último parágrafo à questão que mais os preocupava em Goa e que envolvia o *Reverendíssimo*:

Todo este inverno, (que cá comessa com o verão de lá) gastamos em guerra que tanto vieram a parir os aparelhos do Reverendissimo q[ue] chegou a declarar, e adestrar os mouros em tudo o q[ue] era neces[sari]o contra nós. [...] De tudo mando relaçam [...] e duas cartas suas, assim em português, como em latim, nas q[ua]es se vê claram[en]te q[uan]to he seu animo nas materias do estado e da fê. E com tudo não hade ser isto bastante pera esses senhores se desengarem, porq[ue] parece que querem ver nos de todo perdidos ... (ARSI, Goa 34, fl. 488r)⁷

⁴ *Archivium Romanum Societatis Iesu* (ARSI), GOA 34, fl. 489v-502r.

⁵ Natural de S. André de Palma (Barcelos) filho de João Álvares Velho e Caterina Afonso. Entrou na Companhia de Jesus em Lisboa, com 15 anos, no dia 9 de março de 1620. Durante seis anos, ensinou humanidades e filosofia nesta cidade. Em Roma foi substituto do Assistente de Província e do Penitenciário no Santuário da Casa de Loreto. Morreu no Hospital de Ponte de Lima a 30 de novembro de 1662. Ver: Sommervogel, 1898, p. 552 e Machado, 1747, pp. 281-282.

Giovanni Maracci S. J. nasceu na cidade de Pisa (Itália) em 1603, entrou para a Companhia de Jesus em 1623, com vinte anos de idade. Foi vice-reitor do Colégio de Baçaim e no ano de 1641 ensina em Goa Filosofia. Morre em 20 de janeiro de 1654. Cfr. AHSI, Fasc. 116, n. 58, nota 200, Roma, 1989, p. 254; Sommervogel, 1898, p. 514.

⁶ Sobretudo a ação pacificadora desenvolvida pelo Procurador Geral, P. Gonçalo Martins que inicialmente se formou em Goa. Esteve três décadas em Goa onde exerceu funções de procurador das missões. Mantinha relações cordiais com os ingleses de Surate e com os holandeses de Batavia e era procurador da rainha de Portugal na Índia. Cfr. (Souza, 1993, pp. 119-128 e 2008, pp. 413-430). As autoridades do Estado da Índia tinham enviado várias vezes este padre aos reinos vizinhos para negociar a paz. No dia 22 de outubro de 1653, em Goa, houve uma revolta popular que destituiu o Vice-Rei D. Vasco de Mascarenhas, Conde de Óbidos (1652-1653) e o substituiu com D. Brás de Castro (1653-1655). (Sorge, 1986, p. 71) Este, apesar das ofensivas do Hidalcão conseguiu chegar a um tratado de paz através da ação mediadora do padre jesuíta Gonçalo Martins. Quando o governo do vice-reinado é assumido pelo Conde de Sarzedas D. Rodrigo Lobo da Silveira (1655-1656), é enviado para o Reino denunciando como traidor D. Brás de Castro pois tinha-se tornado súbdito do Sultão. Segundo Giuseppe Sorge, Mateus de Castro teria sido o fomentador da revolta de 1653 acordando-se com os holandeses, pois tinha medo de ser feito prisioneiro em Goa e teria induzido o sultão nas várias guerras para conquistar Salsete e Bardês. (Sorge, 1986, p. 72) parece que Mateus de Castro poderá ter feito algumas alianças com o sultão de Bijapur e com os holandeses com o objetivo de expulsar os portugueses de Goa (Souza, 2008, p. 420).

⁷ Conservou-se a ortografia original do manuscrito apenas desdobrando e assinalando com [] as abreviaturas, de modo a facilitar a leitura e a compreensão do texto.

Aparentemente, e como o próprio título indica, a *Carta intitutada Espelho dos Bramanes* era dirigido aos brâmanes católicos de Goa, mas não só, pois interessava também os membros do clero. Mateus de Castro, proveniente da ilha de Divar onde predominava a casta dos brâmanes, depois da morte prematura dos seus pais e para fugir à vida dura do campo, refugia-se no Colégio dos Reis Magos pertencente aos franciscanos de Bardês (Gomes, 1957). É neste período da sua vida que sente a vocação ao sacerdócio⁸ (SCdPF, 194, fl. 353v). No entanto, até que permaneceu na Índia, a sua ordenação sacerdotal, foi impossível⁹. Na primeira metade do século XVII, com a mudança das atitudes e relações político-religioso entre o padroado português e o Vaticano, a naturalidade de Mateus de Castro torna-se, de facto, num forte impedimento que não o ajuda a progredir na carreira eclesiástica. Consequencialmente, a resposta à sua carta endereçada ao Arcebispo de Goa, D. Cristovão de Sá e Lisboa que se recusava a ordenar sacerdotes de origem brãmene (Xavier & Županov, 2015, p. 21), pedindo para ser ordenado, é negativa¹⁰. A recusa feita ao pedido de ordenação sacerdotal deveria servir como exemplo para todos aqueles que, provenientes da mesma condição social, tivessem tal ambição. Sob conselho dos carmelitanos, Mateus de Castro viaja para Jerusalém e depois para Roma onde chega no ano

⁸ Era o segundo jovem brãmene a querer receber o sacramento da ordem sacerdotal. Antes dele, o brãmene Pedro Luís (c. 1532-1596) nascido em Quilon e convertido ao cristianismo com a idade de quinze anos, também o tinha pedido. De facto, serviuos jesuítas como intérprete e como tal acompanhou, durante 5 anos, Nicolau Lancilloto. Recebe a autorização para fazer o noviciado no Colégio de S. Paulo, concedida por P. Diego Láinez em 156, é o primeiro indiano a entrar na Companhia de Jesus. Foi ordenado sacerdote por Alessandro Valignano, em 1575, tendo exercitado a sua missão principalmente na Costa de Travancor e da Pescaria. (O'Neill & Domínguez, 2001, p. 2440 e Wicki & Gomes, 1984, p. 979 e 1988, p. 680). Temos ainda notícia de outro brãmene que, em 1598, foi mandado como sacerdote pelo Arcebispo Aleixo de Menezes para a missão etíope. Trata-se de P. Belchior da Silva, vigário da Igreja de S. Ana que precisamente porque pertencia à casta dos brâmanes foi bem aceite como missionário pelos abexins. (Frias, 1702, p. 152).

⁹ As primeiras ordenações sacerdotais de nativos datam de 1532 e 1533 (Farinha, 1943, p. 20) apesar de ser muito difícil para o clero secular indígena fazer carreira dentro da Igreja. Tal situação tende a modificar-se durante a 2.ª metade do século XVII mediante as nomeações dos bispos D. Mateus de Castro, D. Custódio de Pinho (2.º bispo goês) e D. Tomás de Castro (Pereira, 1952, p. 12).

¹⁰ No entanto, Mateus de Castro não se abate e decide procurar um bispo católico que estivesse disposto a consagrá-lo. Leva consigo uma carta de apresentação do Provincial dos Carmelitanos de Goa, P. Leandro da Anunciação, endereçada ao prior do Convento Jesus e Maria dos Carmelitanos de Isphan, Pérsia (Tavernier, 1981, pp. 116-156). De facto, ainda não existia um bispo que o pudesse ordenar nestas terras mas o objetivo de Mateus de Castro era aquele de ser apresentado ao Arcebispo da Arménia Maior, Mateus II de Erasmo, um dominicano armenio de Nachsivan. Os carmelitanos tinham-no aconselhado a dirigir-se para Jerusalém e não para a Arménia, mas devido à guerra entre turcos e persianos decide permanecer um ano na Arménia. Em 1625, celebrava-se o Ano Santo em Roma e para a ocasião P. Ambrósio Pola convida-o a ir até àquela cidade onde seria mais fácil realizar o seu sonho visto que a cúria romana dava indulgências como sinal de comemoração do ano santo. Além disso, tinha encontrado na Arménia P. Orsini proveniente de Roma e sob a jurisdição da Sagrada Congregação da Propaganda Fide.

1625¹¹. Consagrado missionário pela Congregação de Propaganda Fide¹² e nomeado protonotário apostólico, depois de várias vicissitudes, em 1633, parte de Lisboa para Goa¹³. Apesar da nomeação romana, não consegue exercer as suas funções. Regressa a Roma para tentar mudar a situação com ajuda dos padres da Sagrada Congregação. Na realidade, a sua presença no Vaticano contribui principalmente para dar a conhecer as condições nas quais era difundido o cristianismo no Oriente, aspecto que interessava especialmente à Congregação pois considerava que:

Un sacerdote straniero può portare sì la Buona Novella ad un popolo, ma giammai potrà impiantarla e renderla natia e patria, solo il sacerdote natio conosce profondamente la mentalità e la lingua del suo popolo ... (SCdPF, 1974, p. 42)

Assim, Mateus de Castro torna-se num expoente do programa renovador da Propaganda Fide e em 1637 é nomeado bispo da igreja de Crispólis, na Celesíria¹⁴ (ASV, 854, fl. 17, 17v e 20v). A sua condição de sacerdote e bispo nativo com nomeação proveniente diretamente do Vaticano, era inaceitável para o regime imperialista em vigor. Apesar de tudo, reage à situação que o rodeia e limita. A proteção recebida em Roma estimula-o a informar e divulgar as condições nas quais o cristianismo no Oriente se encontrava.

É, pois, neste atribulado e adverso contexto que Mateus de Castro escreve a carta *Espelho dos Brâmanes* que ao ser redigida, com atenção e precisão minuciosas, já previa as consequências da sua publicação e difusão. Os seus efeitos foram imediatos. Após a sua inicial divulgação em Salsete e entre os conjurados de Bardês¹⁵, os seus mensageiros foram logo presos e acusados de rebelião pela

¹¹ É acolhido pelos padres do Oratório de S. Filipe Nery e pelo Cardeal António Barberini Juniór, denominado também como Cardeal de S. Onófrio. Pede ao Papa Urbano VIII que lhe conceda receber as ordens sacerdotais *ad titulum missionis*. Durante a viagem para Jerusalém tinha sido saqueado por malfeitores por isso, a Sagrada Congregação encarega Monsenhor Ingoli de pedir novas cartas de apresentação ao Arcebispo de Goa (Sorge, 1986, pp. 6-11). *Matteo da Castro indiano, di Goa [...] perito d sette lingue indiana, persiana, turca, armena, portughese, italiana e latina; supplica humilmente [...] concederli facoltà di ordinarsi ad Titulum Missionis* (SCdPF, SOCG, 1629, fl. 370).

¹² Criada em 1622 pelo Vaticano para dar respostas às dificuldades que estavam a surgir com as autoridades portuguesas e o Padroado Português no Oriente.

¹³ Governava o vice-rei D. Miguel de Noronha, Conde de Linhares e o Arcebispado era governado pelo vigário capitular jesuíta João da Rocha, bispo de Hierópólis (1632-1633).

¹⁴ A oposição à realização da sua missão continua por isso, desloca-se para Bijapur e consegue estabelecer a sede do seu vicariato em Bicholim. Vigiado pela autoridade política e religiosa que informa a Cúria Romana das suas ações, Mateus de Castro teme o modo com o qual possam informar a Sagrada Congregação (Sorge, 1986, p. 45 e 50). Decide, mais uma vez, agir pessoalmente e, em 1643, volta novamente a Roma.

¹⁵ Cf. *Carta que o Bispo Dom Matheus de Castro escreveu a cidade de Goa quando nella foram prezos seus criados por trazerem a carta sobre dita aos congiurados de Bardes*, in “Sc Indie orientali- Cina, 1623-1674”, Archivio SCdPF, vol. I, ff. 503r-507r e (Xavier & Županov, 2015, p. 24).

autoridade do Estado Português da Índia. O seu conteúdo era de importância fundamental para a questão da ordenação sacerdotal de nativos que se vivia em Goa em pleno século XVII, assim como nos vários territórios colonizados.

Esta carta aberta, como afirmam Â. B. Xavier e I. Županov, pertence ao género epistolar, mas vai muito para além disso, visto que a forma estrutural literária utilizada pelo autor constitui apenas uma moldura que enquadra uma problemática essencial: pode um nativo ser consagrado sacerdote e prosseguir na carreira eclesiástica à semelhança dos europeus? Simplesmente uma questão de igualdade defendida pela doutrina cristã mas, na prática, ignorada e esquecida. Muitos dos naturais que se tinham tornado sacerdotes desiludiram-se imediatamente. As suas esperanças de serem tratados como iguais era um sonho. O clero europeu conservava para si próprio os cargos mais elevados e o poder (Boxer, 1978, p. 95). De facto, o binómio conceitual ‘dominador / subjugado’ pressupõe uma forte interdependência inerente à própria existência do império. Esta forte conexão vivida nos vários âmbitos da vida quotidiana dava origem a frequentes reações de descontentamento. Certamente que o sector social goês que possuía formação adequada e instrumentos para se exprimir de modo incisivo eram, sem dúvida, os sacerdotes nativos que viviam pessoalmente tal discriminação visto que ascender ou progredir na carreira eclesiástica era uma oportunidade oclusa aos nativos e favorecida ao clero europeu que dominava a situação sócio-religiosa local e mantinha boas relações com os colonizadores. Analisando ainda o título pode-se afirmar que o texto se inscreve na corrente literária do *speculum principum*¹⁶, ‘espelhos de príncipes’, verdadeiros manuais de educação dos príncipes de carácter pedagógico-político, manifestos fundamentais de governo sobretudo do correto exercício da justiça e cuja estrutura é caracterizada por recomendações morais direccionadas aos príncipes ou aos primogénitos reais. Tratava-se, portanto, da formação de uma classe privilegiada. Tal género literário circulava livremente quer na Europa quer em meios indianos ou médio orientais, lugares por onde Mateus de Castro passou e permaneceu algum tempo podendo referir eventos passados e presentes (Bethencourt & Muchembeld,

¹⁶ Trata-se de um género muito utilizado durante o período medieval (principalmente com os carolíngios, séc. IX) que continha diversas reflexões de orientação moral e política, evidentemente que reflectiam as ideias e o modelo cristão de virtudes. A *Cidade de Deus*, escrita por Santo Agostinho no século V, é de facto considerado o “primeiro espelho dos príncipes cristãos”, no qual o Deus louva a paz, a ordem e a justiça como alicerces da monarquia cristã. Esta obra contribuiu para inspirar os autores e consolidar o género afirmando a proposição de que o rei governando deveria ter um comportamento cristão para ter um bom governo do seu reinado. Porém tal preocupação não era exclusivamente cristã. Isócrates já definira os princípios éticos que deveriam pautar a conduta do governante, factor único da sua missão no tratado *A Nicocles*, que poderá ser considerado o primeiro deste género literário. Para saber mais, ver: Soares, N. N. C. (1994). *O príncipe ideal no século XVI e a Obra de D. Jerónimo Osório*, Coimbra: INIC e Le Goff, J. (1999). *São Luís: Biografia*. Rio de Janeiro: Editora Record.

2007). Através duma longa premissa¹⁷, que antecede bem 37 parágrafos, o autor apresenta a razão que o levou a escrever e, ao mesmo tempo, procura estimular os seus compatriotas convidando-os a reagir à situação de súbditos e prisioneiros na qual viviam. Declara ainda que não se trata de um acto de acusação contra a Companhia de Jesus e/ou contra o poder imperial:

Não vos espanteis ó Bramanes, se os Paulistas dizem que eu sou alevantado porque estes têm experimentado meu ânimo, e valor em muitas ocasiões, e como sou pronto para dar mil vidas para defensão da pátria e bem comum; ainda que seja grandíssima falsidade, que eu pretenda entregar aos Mouros o que o Rei de Portugal possui na Índia, porque nunca tais pensamentos tive, de fazer botar fora os Frades de Bardês¹⁸, e os Paulistas de Salsete¹⁹, e que os naturais fossem tratados como vassalos, e não como escravos... [...] Pois eu sendo quem sou como poderia deixar de sentir as sem razões, injustiças, tiranias e agravos, que padecem os meus naturais?²⁰ (ARSI, Goa 34, fl. 489v-489r)

O uso do vocativo ‘vós’ e dos verbos no presente do indicativo e imperativo evidenciam, claramente, que o autor queria atrair a atenção, não só da comunidade brãmene, mas também a da opinião pública. Desejava que se tivesse uma atitude coletiva de protesto e revolta perante a necessidade de defender os próprios direitos. Usa uma linguagem direta, imediata, mas, ao mesmo tempo, formal e científica. Um tipo de comunicação caracteristicamente dialógica que substitui aquela presencial visto o contexto adverso a qualquer tipo de confronto.

Nasce, então, o *Breve Manifesto*, como ele próprio o define (ARSI, Goa 34, fl. 490v) e que tem como título *Jesus sapientia patris depellat cuncta adversantia nobis*²¹ (ARSI, Goa 34, fl. 490r) introduzindo já a temática que será desenvolvida. O texto de natureza dissertativa e persuasiva constitui uma verdadeira declaração pública e simultaneamente um texto programático que pretende estimular as consciências, incentivando e promovendo uma viragem, uma mudança de comportamentos e mentalidade por parte de dominadores e dominados. O *Manifesto*, verdadeiro corpo do manuscrito, discorre precisamente sobre a

¹⁷ Nesta introdução, o autor, utiliza toda a sua bagagem histórico-cultural, conhecimentos da história de povos e países que adquiriu viajando de Goa até Roma. Compara a condição social dos naturais de Goa com aquela vivida pelos sicilianos, napolitanos, franceses, ingleses e portugueses afirmando que estes povos se revoltaram contra a situação de súbditos a que estavam submetidos pelo próprio monarca como deveriam fazer os brãmanes (ARSI, Goa 34, fl. 488r).

¹⁸ Refere-se à Ordem Franciscana que em 1555 se instala em Bardês.

¹⁹ A expressão ‘Paulistas de Salsete’ é sinónimo de ‘jesuíta de Salsete’. De acordo com S. R. Dalgado, *pāvlíst*, em concani, os jesuítas eram designados vulgarmente como Paulistas em alusão ao Colégio de S. Paulo. (Dalgado, 1989, p. 124).

²⁰ Nosso sublinhado.

²¹ [Jesus Sabedoria do Pai, afasta de nós todas as adversidades].

natureza e a aplicação real da *nova tradição*, assim definida por Mateus de Castro (ARSI Goa 34, fl. 490).

De cinco anos a esta parte [...] se começou a introduzir no Arcebispado de Goa, que se não admitisse às ordens e ministérios da Igreja os naturais da terra... (ARSI, Goa 34, fl. 490 a r)

Tal problemática, oficializada com a publicação do decreto emanado pelo Vice-Rei D. Filipe de Mascarenhas (1645-1651), é apresentada nos três primeiros parágrafos mediante a descrição de factos reais: querendo o Arcebispo Primaz D. Francisco dos Mártires (1636-1652) consagrar ao sacerdócio dois brâmanes de formação franciscana, ordem religiosa à qual pertencia, não o pôde fazer porque transgrediria o dito decreto. Porém, esta prática nova, segundo Mateus de Castro, apesar de ter sido criada pelo Vice-Rei, não é válida, pois os assuntos de carácter espiritual não fazem parte das competências do Vice-Rei, mas pertencem à jurisdição do Bispo. Além disso, afirma ainda que terminado o seu vice-reinado deveria terminar também tal prática. Na realidade, isso não aconteceu por isso, "...colige proceder a dita tradição do governo Eclesiástico..." (ARSI, Goa 34, fl. 491v). Trata-se de um trabalho de compilação e organização de toda a documentação oficial dispersa e esquecida relativa à nova tradição. A frequente intertextualidade quer com documentos oficiais (por exemplo, ARSI, Goa 34, fl. 491r e 492v) quer com textos bíblicos (como por exemplo de S. Mateus ou de S. Paulo) quer com obras da autoria de Doutores da Igreja (como S. Tomás d'Aquino, S. Roberto Bellarmino (1542-1621)²², o Mestre Martinho de Ledesma²³, S. Gregório e outros) reforçam o carácter informativo, divulgativo e persuasivo inerente ao texto. A convocação de outros textos e saberes tem a função de re-contextualizar informações, decretos e leis obrigando o leitor a renovar e ajustar a própria perspetiva em relação à questão fundamental: a concessão do sacramento da ordenação a nativos goeses. Uma tentativa de construção de uma nova mentalidade reformulando a forma de pensar anterior, baseada numa documentação precisa e exata que o autor tem a preocupação de recolher e ordenar, tornando-a acessível à opinião pública em geral. A presença da intertextualidade no manuscrito torna-se fundamental e tem a função de interpelar fortemente as consciências incitando-as a reagir contra o poder de opressão:

²² Teve um papel importante durante a realização do Concílio de Trento pois ajudou na formação apologética dos teólogos e pregadores responsáveis pela defesa da fé. Fundamental a sua obra "Controvérsia" - *Disputationes de controversiis christianae fidei adversus hujus temporis haereticos*. Ingolstadt 1586-93 (Castelbranco, 1995).

²³ Prior do Colégio de S. Tomás de Coimbra da Ordem dos Pregadores, foi professor na Universidade de Coimbra (Cardoso, 1744, p. 577).

Antes os filhos das regateiras de Goa, Malavares, Bengales e Cafres se têm por mais honrados que vós, como experimentais [...] vós ô Brâmanes sois sessenta mil homens de armas em Salsete por lista, e quarenta mil em Bardês, e vinte nas Ilhas de Goa, e nas adjacentes conheceis por superior quarenta Paulistas tiranos que podem estar em Salsete, e trinta Frades velhacos em Bardês, e não vos envergonhais ó Brâmanes de dizer, que sois homens. [...] Vós ô Bramanes, a que inferno, a que Barzebus sóis sujeitos, que não podeis manter uma Igreja que está em Bicholim com quatro sacerdotes, que é de tanta honra, e crédito nosso... (ARSI, Goa 34, fl. 490r-490 a v)

O manifesto propõe não só a consciencialização da realidade histórica do presente, mas também aquela do passado (mesmo que passado recente) que se reúne, proveniente de vários caminhos, no próprio texto. Usar vários contextos e referências literárias constitui o próprio conteúdo do discurso que quer desabrochar numa consciência coletiva. A citação de textos e autores constrói o discurso articulado, argumentativo e persuasivo de Mateus de Castro.

Este persuasivo e programático texto, *Manifesto*, é constituído por três capítulos principais definidos pelo próprio autor:

O primeiro da obrigação precisa, que têm os Prelados, e Ministros da cristandade e governo Eclesiástico, e secular de favorecer os fiéis Cristãos naturais da terra destas partes da Índia Oriental. (ARSI, Goa 34, fl. 491v)

Introduz um extrato da carta que tinha enviado ao rei português (seguindo o conselho da Sagrada Congregação da Propaganda Fide) descrendo as condições nas quais viviam “os naturais da Índia cristãos”²⁴ e a reação deste²⁵. Relativamente à concessão do Padroado ao monarca português transcreve o assento do registo do Tribunal da Consciência do Reino de Portugal de 2 de março de 1568²⁶ e explica claramente a natureza de tal concessão:

²⁴ “...privados de todos os bens assim espirituais como temporais, ofícios benefícios, honras, dignidades, religião clérícia, paróquias as quais possuem os Franciscanos em Bardês e os Paulistas em Salsete...” (ARSI Goa, 34, fl. 489r).

²⁵ Interpela os jesuítas que diminuem a gravidade do caso e afirmam ser essa “... gente vil e é necessário tratá-la assim...” (ARSI Goa, 34: 489r).

²⁶ “Assentou-se que a primeira, e principal obrigação, que El-Rei nosso Senhor, e seus sucessores têm nas ditas partes, é o dito negócio da conversão, e competente provimento das coisas Eclesiásticas o que é assim conforme o decreto divino, e positivo, e a condição com que pelas Bulas Apostólicas, se concedeu o comércio das ditas partes aos Reis de Portugal e se defendeu a outros Príncipes cristãos para que fizessem nelas promulgar o Santo Evangelho, e ajudassem-no ao dito negócio da conversão, e que importava tanto cumprisse com a dita obrigação inteiramente, que ainda que para este efeito se fizessem grandes despesas, e gastos, se gastasse tudo o que a Índia rende pois somente o excedente depois de cumpridas devidamente as ditas obrigações, se pode com boa consciência arrecadar, para a fazenda de S. A. que sem isso faltaria o título do dito comércio nem se poderia sustentar e proseguir justamente, e desta determinação se segue a dos capítulos seguintes dos meios necessários. E tem S. A. obrigação de favorecer muito os gentios das

... somente se concedeu [...] o comércio destas partes da Índia, com dita condição de ajudar ao dito negócio da conversão [...] por que quanto ao domínio temporal das terras da Índia Papa Paulo 3 determinou, que os índios eram verdadeiramente homens capazes da vida eterna, e tinham verdadeiro domínio de suas coisas, e que o Papa não podia dar aos Reis Católicos o domínio, que ele não tinha, pois tem poder somente, em ordem ao reino espiritual, [...] porém este poder está tão conjuncto com autoridade de Papa, que o não pode cometer de assento a nenhum outro, se não por algum tempo, [...] que a concessão do Papa somente procede, para que os Reis Católicos tirassem os impedimentos que se podiam alevantar contra a promulgação do Evangelho, e para serem tutores dos Índios que se convertessem à fé e os amparassem... (ARSI, Goa 34, fl. 492v-492r)

Inclui ainda uma cláusula extraída da carta escrita por D. Sebastião a 23 de março de 1599 e um alvará que concedia a igualdade de direitos e liberdades por ele redigido mas publicado pela Rainha D. Caterina no dia 1 de março de 1571²⁷. Insere a carta de Filipe I de Portugal, de 23 de fevereiro de 1582 que declara que os cristãos em geral podem desempenhar cargos oficiais²⁸ e como último documento refere a ação n. 3 do decreto 40 do 5.º Concílio Provincial de Goa convocado pelo Arcebispo Frei Aleixo de Meneses (que governou entre 1595-1611), no qual se afirma que “... da gente da terra senão ordenem nem se admitam aos ministros da Igreja castas baixas, senão os filhos de Brâmanes, ou Parbus, ou outras castas reputadas por nobres nas partes onde se houverem de ordenar...” (ARSI, Goa 34, fl. 493v) De facto, tinha sido estabelecido pelo Concílio Provincial de Goa, decreto 41 ação 3 que só os naturais que tivessem um património suficiente de trezentos pardaus (enquanto os portugueses e os seus filhos deveriam ter quinhentos) poderiam aceder às ordens sacerdotais²⁹. Estavam reunidos assim os documentos que, até à época, se referiam à questão da ordenação sacerdotal dos naturais através da qual se confirma que todos os

ditas partes para que se convertão, e assim aos convertidos já propondo-lhes prémios, e honras e negando-os aos que amoestados perseverarem em sua idolatria, e abomináveis erros, como fizeram sempre os Príncipes Santos, e Católicos Imperadores, cujo império nosso Senhor dilatou, e favoreceu também muito [...]” (ARSI, Goa 34, fl. 491r-492v).

²⁷ “Hei por bem que todos os naturais da dita cidade e Ilha de Goa que até agora são feitos cristãos e ao adiante se fizerem, [...], gozem e usem dos privilégios e liberdades, que têm, e de que usam, e podem usar os moradores Portugueses da dita cidade de Goa...” (ARSI, Goa 34, fl. 492r-493v).

²⁸ “[...] por parte dos cristãos das minhas terras dessas partes da Índia, me foi pedido, que os que tivessem partes e suficiência pera andarem na governança das ditas terras em officios, e cargos públicos que os Portugueses servem sejam admitidos a servirem neles, porque com este favor será a conversão dos gentios mais aumentada [...] sei por bem que os ditos cristãos possam ser eleitos nos ditos officicos, e cargos ... (ARSI, Goa 34, fl. 493v).

²⁹ E quanto a não serem os naturais da terra brancos, como eles, não é inconveniente para não serem promovidos às ordens e dignidades da Igreja porque não consiste o ser homem em ser branco ou fusco senão em ser composto de carne, calma racional...” (ARSI, Goa 34, fl. 498v-499v).

ministros da Igreja devem *favorecer e honrar* os cristãos nativos da Índia como se tinha feito sempre até que tinha sido inventada a nova tradição, por sinal, contrária aos ensinamentos do próprio cristianismo. Em atitude propositiva procura uma resolução para a questão opondo-se e justificando-se quando necessário. Assim, afirma que os prelados enviados para Índia deviam cumprir a missão para a qual eram destinados, isto é, evangelizar os povos locais “... e não desprezá-las por fúscas e negras, denegando-lhes o Sacramento da ordem, admitindo a elas somente aos brancos contra a Doutrina de Cristo...” (ARSI, Goa 34, fl. 494v). Pois se todos os fiéis constituem o corpo de Cristo como afirma S. Paulo na sua carta aos Gálatas, “... como se atrevem os ministros do Evangelho inventar nova tradição fazendo distinção e diferença entre brancos, e fúscos, tão contrária, e repugnante à doutrina Evangélica, e tradição Apostólica” (ARSI, Goa 34, fl. 494v).

No segundo capítulo, trata dos benefícios e privilégios que por direito deviam ser favorecidos aos convertidos naturais de Goa, refere-se ao “ser conveniente meio para o aumento da Cristandade, e dilação da Santa Fé Católica, serem honrados com prémios, e mercês, e admitidos às ordens, e ministérios da Igreja os que tiverem partes, e suficiêcia para isso” (ARSI, Goa 34, fl. 491v). Argumenta usando a visita dos Reis Magos³⁰, gentios, ao rei Herodes e ao Menino Jesus e o nascimento da Comunidade Oriental de S. Tomé³¹ que foi o primeiro apóstolo a declarar Cristo como verdadeiro Deus e verdadeiro homem, reforça a denúncia da ambição dos religiosos e prelados “... desejar honras por formosura e disposição corporal, riquezas, e andarem bem vestidos, e acompanhados, que alfim diz Navar ser tudo um pouco de esterco...” (ARSI, Goa 34, fl. 499r) e denúncia o modo como tratam os órfãos que acolhem limitando a conversão dos gentios. Recolhe ainda todos os documentos e livros oficiais que declaram que não é a cor da pele que dá a dignidade ao homem, mas a virtude da alma e da fé. “E quanto a não serem os naturais da terra brancos, como eles, não é inconveniente para não serem promovidos às ordens e dignidades da Igreja porque não consiste o ser homem em ser branco ou fúscos senão em ser composto

³⁰ “... representando-se neles como presságio, a fé, e da nação dos gentios, que de remotas partes haviam de vir a Cristo, e para consolação dos que somos convertidos da gentildade... [...] ...e por razão da prioridade do tempo, e conhecer buscar, e adorar a Cristo o Oriente, deviam os naturais dele ser mais favorecidos, e preferidos a outros posteriores no serviço de Deus, e seu divino culto, conforme a regra do direito...” (ARSI, Goa 34, fl. 495v-495r).

³¹ “Esteve 30 anos na Índia e ... não desprezando os naturais da terra por fúscos, e negros porque não veio buscar pérolas, nem os tesouros, e riquezas do oriente senão suas almas [...] e vindo o Santo Apóstolo só há Índia com um bordão, não há dúvida, que devia ordenar muitos naturais da terra para o ministério de tão grande conversão nos trinta annos que viveu na Índia (ARSI, Goa 34, fl. 496v).

de carne, calma rational...” (ARSI, Goa 34, fl. 498v-499v). Portanto, tal tradição é contra o direito canônico.

Por fim, sublinha a questão relativa à nobreza inerente aos orientais, em particular, aos brâmanes e parabus:

O terceiro da nobreza, que têm por natureza, e serem por privilégio iguais aos nobres Portugueses, e em consequência se responderá aos motivos desta tradição mostrando-se ser injusta e contrária ao aumento da Cristandade. (ARSI, Goa 34, fl. 491v)

Descreve a passagem escrita por S. Tomás d’Aquino³² e acrescenta a este estado nobre natural o facto de os naturais do Oriente participarem da melhor parte do corpo de Adão³³, visto que este nome hebraico, em latim, significa toda a terra.

É evidente que é a própria estratégia de evangelização jesuíta, usada em Goa, que provoca a redação da carta aberta *Espelho dos brâmanes*. O grande movimento das conversões tinha atingido as castas mais elevadas da sociedade indiana, mas quando os sacerdotes brâmanes pertencentes ao clero secular tomam consciência das injustiças que sofriam tentam reagir. Mateus de Castro é um exemplo. Por outro lado, à medida que os naturais demonstravam igual ou superior competência à de muitos portugueses em vários campos e na atividade política, a referência à cor e a sua ligação ao patriotismo tornam-se práticas mais adotadas durante o século XVIII. Os europeus ou os seus descendentes sentindo as suas carreiras profissionais ameaçadas rejeitam e condenam a promoção dos nativos o que provoca reações de resistência e rebelião. O *Espelho dos Brâmanes* constitui não só um dos primórdios literários goeses mediante a criação de um *Manifesto* político-religioso, mas revela também a coragem, força e persistência de um sacerdote nativo que, sozinho, e com uma iniciativa pessoal, enfrenta um sistema imperial consolidado. Este género textual é de facto um instrumento usado pelo autor para praticar o seu direito de cidadão goês. Uma oposição personalizada é, sem dúvida, semente de uma resistência local, ainda híbrida, mas que no tempo será porto e âncora de outras iniciativas pessoais de oposição contra o sistema colonial presente em Goa. Pensamos que os tratados

³² Onde declara que o paraíso terrestre foi plantado no Oriente. “... donde consta ser a parte oriental mais nobre de todo o orbe terrestre por estar o Oriente à mão direita do céu ...” (ARSI, Goa 34, fl. 500r).

³³ “... segundo os Doutores gregos as quatro letras de que se compõem este nome A D A M se tomaram dos nomes das quatro partes do mundo, a prime[r]a é A se diz Anathole *quod est oriens*: a segunda D diz *quod est occidens* A 3.^a A. Arethos, *quod est septemtrio*. A quarta M. Mehsabria, *quod est meridiēs* & c. de modo que foi formado o primeiro homem da terra das quatro partes do mundo, porém a melhor, e mais nobre parte dessa terra foi o oriente por ser o oriente a parte mais nobre de todo o universo como fica dito, e por assim ser a primeira letra do nome Adão, que diz Anathole, foi do Oriente, e dando-se a primeira letra ao Oriente...” (ARSI, Goa 34, fl. 501r).

de António João de Frias, João da Cunha Jaques e Leonardo Pais têm as suas raízes, precisamente, no manifesto de Mateus de Castro. É com base neste texto e nesta iniciativa isolada de Mateus de Castro que estes sacerdotes goeses se sentem autorizados a desenvolver uma linha de autodefesa que tende a sublimar as características nobres da própria casta como instrumento de libertação e ascensão religioso-social e que exigem uma leitura segundo uma nova ótica e numa perspetiva pós-colonial.

Manuscritos

- Arquivo Secreto do Vaticano (ASV) – Sec. Brev. 854, 17-17v e 20v.
 Archivum Romanum Societatis Iesu (ARSI), Goa 34”, 489r - 502v.
 Goa 23, *Vertenza coi chierici bramani*, 1646.
Compendio di storia della Sacra Congregazione per l'evangelizzazione dei popoli o 'de Propaganda Fide' (CSCdPF) 1622-1972, Roma, 1974.
 Sagrada Congregação de Propaganda Fide (SCdPF), Arquivo Histórico, *Scritture originali riferite nelle Congregazioni Generali* (SOCG), Roma, vol. 192, fl. 221v-228; vol. 194, f. 353 e 353v; vol. 237, fl. 192 e 192v.
 (SOCG) *Memoriali del 1629*, Roma, vol. 389, f. 370.
Scritture Originali riferite nelle Congregazioni Particolari (SOCP) *delle Indie e Cina*, Roma, vol. 1, f. 115v.

Referências bibliográficas

- Bethencourt, F. & Muchembeld, R. (2007). *Cultural exchange in early-modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
 Borges, C. J. (1989). Foreign Jesuits and native resistance in Goa. In T. R. de Souza (Ed.), *Essays in Goan history*. New Delhi: Concept Publications.
 Boxer, C. R. (1978). *The Church militant and Iberian Expansion. 1440-1770*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
 Cardoso, J. (1744). *Agiólogo Lusitano – Décimo quinto de Agosto*. Lisboa: Craesbeek Editor.
 Castelbranco, J. C. (1995). *San Roberto Bellarmino*. Chile: Imprimi Potest.
 Dalgado, S. R. (1989). *Influência do vocabulário português em línguas asiáticas*. Lisboa: Escher.
 Farinha, A. L. (1943). *A expansão da fé no Oriente: subsídios para a História Colonial*. Lisboa: Agência Geral das Colónias.
 Frias, A. J. (1702). *Aureóla dos índios e nobiliarquia bramana*. Bombaim: Livraria P. A. Fialho.

- Gomes, C. C. (1957). *A cristianização de Bardês*. Boletim do Instituto Vasco da Gama. Bastorá, Goa: Tipografia Rangel.
- Machado, D. Barbosa. (1747). *Biblioteca Lusitana* (Vol. II). Lisboa: Officina Ignacio Rodrigues.
- O'Neill e Domínguez J. M. S.J. (2001). *Diccionario Histórico de la Compañía de Jesús*. Vol. III. Roma/Madrid: Universidad Pontificia.
- Pereira, A.B. B. (1952). *Goa Portuguesa*. Goa: Imprensa Nacional.
- Sá, Francisco X. V. (2004). *O padroado português do Oriente e os mitrados da Sé de Goa*. Lisboa: Plátano Editora.
- Sommervogel, C. S. J. (1898). *Bibliothèque de la Compagnie de Jésus* (Tomo V e VIII). Estrasburgo, Bélgica: Éditions de la Bibliothèque Jesuit.
- Sorge, Giuseppe (1986). *Matteo de Castro (1594-1677)*. Bologna: Editrice Clueb.
- Souza, Teotónio R. (1993). Christianization and cultural conflict in Goa, 16th - 19th centuries. *Missionação portuguesa e encontro de culturas* (pp. 383-393). Braga: Universidade Católica Portuguesa.
- Souza, Teotónio R. (1993, julho). Gonçalo Martins, a Jesuit procurator, businessman and diplomat in the Estado da Índia. *Mare Liberum*, 5, Lisboa, 119-128.
- Souza, Teotónio R. (2008). O Padroado português do Oriente visto da Índia, instrumentalização política da religião. *Revista Lusófona de Ciências das Religiões*, 13-14, ano VII, Lisboa: Universidade Lusófona, 413-430.
- Tavernier, J. B. (1981). *Les six voyages en Turquie et en Perse* (Vol. II, pp. 116-156). Paris: F. Maspero.
- Wicki, J., S.J. & Gomes, J., S. J. (1984). *Documenta Indica (1592-1594)* (Vol. XVI). Roma: IHSL.
- Xavier, A. B. & Županov, I. G. (2015). Ser Brâmane na Goa da época moderna. *Revista de história*, 172, São Paulo: Universidade de São Paulo, 15-41.

A língua portuguesa entre a simbologia marítimo-expansionista e a mística franciscana

THIAGO MAERKI

Universidade Estadual de Campinas

Bolsista Sanduíche Capes / Brasil

Orientador: Marcos Aparecido Lopes

O dia entrega a mensagem a outro dia,
e a noite a faz conhecer a outra noite.
Não há termos, não há palavras,
nenhuma voz que deles se ouça;
e por toda a terra sua linha aparece,
e até aos confins do mundo a sua linguagem
(SI 19, 3-5)¹

1. Pela palavra, oral e textual, o homem pode dar forma a seus pensamentos e externá-los na relação com aqueles que o cercam. O poder de nomear não se restringe apenas, como sói denotar à primeira vista, ao simples fato de dar nome, mas engendra uma competência criadora, de forma que poderíamos dizer que nomear é criar, ou melhor, (re)criar. Na ótica cristã, é enquanto ser falante que o homem pode participar da “natureza divina”, inserindo-se na história da salvação como (co)criador e continuador do momento criacional. A palavra, como nos ensinam as *Sagradas Escrituras*, revela-se como poder criador que emana do divino para formar suas criaturas e encarna-se no homem como faísca vivificadora e vivificante. É, simultaneamente, aquilo que lhe dá vida e o que lhe permite participar da criação. A palavra, portanto, contém em si o germen criacional. Foi através dela, devemos recordar, que Deus, segundo o *Gênesis*, criou o mundo, e o falar divino ecoou por toda a criação constituindo-a, edificando-a,

¹ Todas as passagens bíblicas são tomadas da seguinte tradução: *Bíblia de Jerusalém* (2001). São Paulo: Paulus.

erigindo-a do nada, do não-ser para um ser total e totalizante que permeia toda a criação. E Deus disse que haja a luz, e a luz se fez; e Deus disse que haja um firmamento e ele passou a ser; e Deus disse que se formem as águas, e elas sobrevieram; e Deus disse que verdeje a verdura, e as ervas cobriram a Terra. E, por fim, “Deus disse: « façamos o homem à nossa imagem e semelhança, e que eles dominem sobre os peixes do mar, as aves do céu, os animais domésticos, todas as feras, e todos os répteis que rastejam sobre a terra »” (Gn 1, 26). Dessa forma, forjado pela palavra divina à semelhança do próprio Deus, o homem, por meio desta mesma semelhança, herdou do criador a capacidade de também criar pela palavra. Deus, então, convidou o homem a tornar-se (co)criador, exortando-o a nomear a criação, pois cada criatura “devia levar o nome que o homem lhe desse” (Gn 2, 19) e ele “deu nome a todos os animais, às aves do céu e a todas as feras selvagens (Gn 2, 20)”. Vemos confirmado nessa cena genesíaca o que afirma Georges Gusdorf: “O advento da palavra manifesta a soberania do homem. O homem interpõe entre o mundo e ele próprio a rede das palavras e torna-se, por via disso, o senhor do mundo” (Gusdorf, 1995, p. 10).

“Senhor do mundo” e, especificamente, “senhor dos mares”, por meio do qual alastraria sua palavra aos mais diferentes pontos do planeta, o homem português tornar-se-ia, a partir dos séculos XV e XVI – à parte quaisquer “utopias de domínio”, para empregar expressão utilizada por José Eduardo Franco (2015, p. 316)² – o protótipo do cocriador: Deus criara o mundo conhecido; o homem português o alargaria pelos descobrimentos. Consigo, como sabemos, esse homem levaria no bojo, além do catolicismo, a língua portuguesa. Se hoje possuímos um grupo de países identificados como “lusófonos”, muito se deve ao entusiasmo desses portugueses, dotados, como apresenta Sérgio Buarque de Holanda, de um “espírito de aventura” (Holanda, 1995, p. 42), destemidos argonautas da língua portuguesa que desbravaram o mar, numa espécie de pós-dilúvio que tudo recria e tudo demuda. A língua portuguesa tornara-se, nesses tempos, a língua oficial das águas, para transformá-las, no nosso, em mares da língua portuguesa. E foi através do poder da palavra, feita ação, expressa em língua portuguesa, que o mundo pôde adentrar o átrio da modernidade.

2. Deixando de lado quaisquer floreios de palavras, não seria exagero afirmar que as categorias mentais que formaram o homem português e, consequentemente, a língua portuguesa com a qual apreendia o mundo, receberam forte influência da mística cristã, a qual deixaria lastros na literatura e na cultura portuguesas. Nesse sentido, apesar de já muito explorada e de não ser ponto

² O mesmo artigo foi publicado em *Brotéria* no ano anterior. (Cf. Franco, 2014, pp. 361-378).

pacífico entre especialistas³, seria importante chamar a atenção para a teoria milenarista de cunho joaquimita – mais que do próprio Joaquim de Fiore (1135-1202) – que teria influenciado a imagética portuguesa. Como vários estudiosos têm apontado⁴, essa teoria – junto com as *Trovas de Bandarra*, propagandeadas pelo sapateiro de Trancoso – estaria no alicerce não só do sebastianismo popular mas também da teoria do Quinto Império de Pe. António Vieira (1608-1697), que previa Portugal como a cabeça do último e definitivo império que estender-se-ia por toda a face da Terra, ou, nas palavras de Pedro Calafate, de uma história “consumada na unidade em Cristo de todos os povos e nações” (Calafate, 2015, p. 63). Seria interessante perguntarmo-nos se, nesse império, a língua portuguesa tornar-se-ia língua oficial e universal, falada por todos os povos e nações. Talvez não a Vieira, que possivelmente via o latim como a língua por excelência, como parece denunciar sua *Clavis Prophetarum*⁵. Mas há quem entendera diferentemente, como Pedro de Rates Henequim (1680-1744)⁶, condenado pela Inquisição de Lisboa, cuja sentença ouvira no auto de fé de 21 de junho de 1744. Ele teria defendido não só que o português seria a língua do Quinto Império – e universal – mas também que a cabeça deste império estabelecer-se-ia no Brasil. Tal concepção, segundo Pedro Vilas Boas Tavares (2005), situa-se na esteira evolutiva do imaginário de que o Paraíso Terrestre estaria fisicamente situado no Brasil, sendo Henequim, por um lado, herdeiro dessa tradição e, por outro, das teorias de padre António Vieira. Conforme apurou Tavares, Henequim teria escrito um livro intitulado *Divina Linguagem* – divina, “porque paradisíaca e ensinada por Deus a Adão, num Éden situado bem no coração do Brasil” (Tavares, 2011, p. 15). Infelizmente, os escritos de Henequim foram queimados junto com o autor, restando-nos apenas um único manuscrito contido em seu processo inquisitorial. O excerto a seguir, retirado do processo em questão, resume bem as teorias henequianas:

³ Como lembra José Eduardo Franco, “a existência ou não de uma influência efectiva das correntes de inspiração joaquimita no decurso da história de Portugal e na formulação do seu imaginário mítico não é deveras uma questão pacífica. Há autores que minimizam e desconsideram qualquer permeabilidade da cultura portuguesa ao joaquimismo europeu, e outros há que enfatizam grandemente a marca de paracletianismo de Joaquim de Flora em movimentos espirituais e sociais com decisiva influência política, bem como em construções utópicas de pensadores nacionais” (Franco, 2002, p. 84).

⁴ Nesse sentido, para citar apenas um exemplo, ainda continua a ser indispensável a seguinte obra: Besselaar, José van den (1987). *O Sebastianismo – História sumária*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

⁵ Edição consultada: Vieira, Pe. António (2015). *A chave dos profetas*. Lisboa: Temas e Debates.

⁶ Além dos estudos adiante citados, não poderíamos abster-nos de indicar o seguinte trabalho: Romeiro, Adriana (2001). *Um visionário na corte de D. João V: revolta e milenarismo nas Minas Gerais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

[...] a lingoa Portuguesa fora a primeira que se falou no Mundo e que a ensinou Deos a Adam no Paraizo logo que o creou e as 28 letras do Abc com que ela se escreve em toda a perfeição, e nella lhe participou todas as Sciencias, e esta lingua se fallou athe a confusão de Babilónia; Que a lingoa portuguesa he a mais perfeita de todas e aquella que Deos fallou com as Pessoas Divinas e com os seus cortesões no Ceo, e a em que lhe cantarão Hymnos e Louvores, e nella esta escripto o Livro da Vida e os outros Livros que ha no Ceo, que são muitos [...]. Que a lingoa portuguesa correcta e pura como elle a ensina e falla há de ser a que se ha de falar no 5.º Imperio dos Portugueses, que está proximo e ha de ser nos Brasis, no lugar do Paraizo Terreal [...]; Que Adão deixara escriptos em Portugues a seus descendentes em folhas de certas palmeiras que há no Brasil todos os documentos que lhes erão necessarios. (*Inquisição de Lisboa*, Proc.º 4864, *apud* Tavares, 2005, nota 109, pp. 394-395)

Ora, essa teoria de Pedro de Rates Henequim, apesar de ter intrigado os inquisidores, não poderia deixar de constituir-se como verdadeira apologia da língua portuguesa. Apartada de qualquer herança “quintoimperialista”, a língua portuguesa haveria, de fato – o que já era realidade no tempo de Henequim e o que a história, hoje, o confirma – de estender-se às várias partes do globo, sendo, atualmente, como sabemos, falada por povos de matizes étnico-culturais tão díspares.

A teoria milenarista de Henequim possui, em sua gênese, ao menos três elementos dialeticamente arrumados: 1.º - o desbravamento marítimo dos portugueses e sua interpretação quinto-imperialista; 2.º - a mística cristã (ainda que de vertente heterodoxa) de cunho profético-milenarista; e 3.º - a supremacia da língua portuguesa. Antes dele, no entanto, gramáticos como Duarte Nunes de Leão (1530?-1608) e Álvaro Ferreira de Vera (15?-depois de 1645) valorizaram a língua portuguesa, destacando-lhe o caráter universal ligado ao movimento expansionista dos portugueses e a importância dela na evangelização de diferentes povos. Ambos fazem questão de aludir que não há parte do mundo conhecido que não tenha escutado a língua dos portugueses. Nunes de Leão, em sua *Origem da Língua Portuguesa* (1606), o faz nos seguintes termos:

E manifesto he que como entre todas as nações que no mundo ha nenhũa se alógou tanto de sua terra natural, como a nação Portuguesa, pois sendo do vltimo occidente, & derradeira parte do mundo, onde (como Plinio diz), os elemētos da terra, agoa, aar, fazem sua demarcação, penetrarão tudo o que o mar Oceano cerca, & comsigo leuaraõ sua lingoa. A qual, tam puramente se falla em muitas cidades de Africa, que ao nosso jugo são subjectas, como no mesmo Portugal, & em muitas prouincias da Ethiopia da Persia & da Índia, onde temos cidades & colonias, nos Syonitas, nos Malaioes, nos Maluqueses, Lequeos, & nos Brasijs, &

nas muitas & grandes ilhas do mar Oceano, & tantas outras partes, que com razão se pode dizer por os Portugueses: o que diz o Psalmista: *In omnem terram exiuit sonus eorum, & in fines orbis terrae verba eorum*. E a lingua Portuguesa com razão se pode ter em muito, & chamar ditosa, pois por ella se anüciou & manifestou a tantas gentes, & de tam remotas & estranhas prouincias, a fê de Nosso Senhor Iesu Christo, & foi causa de se tirarem as erroneas & trevas em que o mundo viuia”. (Leão, 1606, pp. 136-137)⁷

No início do século XVII, Nunes de Leão lembra, portanto, que a língua portuguesa fora levada às mais diferentes partes do globo. Não podemos deixar de lembrar – como destacam explicitamente Nunes de Leão e Ferreira de Vera e, implicitamente, Henequim – que essa situação geolinguística só fora possível graças ao ímpeto marítimo-expansionista do homem português, elevado ao máximo no período das grandes navegações.

3. Daremos agora um salto temporal e chegaremos ao século XX para encontrar uma das mais insígnies figuras portuguesas dessa época, para quem mar, movimento expansionista e língua portuguesa estiveram unidos por estreitos laços. Ninguém soube sintetizar tão bem essa correlação quanto Jaime Cortesão (1884-1960), para quem “a primeira, a mais espontânea e anónima das criações literárias do português, é a sua própria língua” (Cortesão, 1978, p. 1525). “Língua de navegantes”, continua Cortesão, “o idioma português abranda-se numa escala irisada de ditongos, e vibra surdamente como as vozes de comando por entre a bruma e o marulho do mar” (Cortesão, 1978, p. 1525). O autor demonstra como muitas palavras ligadas às navegações, portanto de origem náutica, infiltram-se na língua portuguesa, fazendo com que ela se tornasse uma “linguagem de embarcação” (Cortesão, 1978, p. 1527). A imagética do mar e das navegações tornou-se como um arquétipo a habitar o inconsciente português, cujo maior fruto são *Os Lusíadas* (1572) de Luís de Camões (1524-1580); poesia do mar na qual podemos verificar aquilo que Jaime Cortesão chamou de “humanismo universalista”, uma maneira nova de enxergar o mundo, a saber, vê-lo não pelas

⁷ Chamando a atenção dos portugueses que, em seu tempo, não valorizavam sua própria língua, Ferreira de Vera, ao parafrasear Nunes de Leão, conclui seus *Breves louvores da Língua Portuguesa* (1631) de maneira muito similar: “Concluo com dizer, que pois esta he a opinião dos estranhos, & naturaes, que o melhor entendem, não deve aver quem o contradiga, suppena de não ser contado entre os verdadeiros Portuguezes. Porque por elles so se pode dizer, que tem a melhor, & a mais ditosa lingua (excepta a Latina) de todo o universo: pois por ella se annunciou, & manifestou a tantas gentes de tam remotas, & estranhas prouincias (como são as da India, Ethiopia, Brasil, & partes d’Africa) a Fee Catholica, pregandose o Evangelho pelos Portugueses ao mundo todo, penetrando tudo o, que o mar Oceano cerca, não ficando ilha, que não conheça, & ouça a voz da nação Portugüesa. E assi podemos accommodar (com muita razão) aos Portugueses o, que diz o Propheta Rei no Psalmo 18. *In omnem terram exiuit sonus eorum, & in fines orbis terrae verba eorum*” (Vera, 1631, f. 87v- 88r).

lentes do Renascimento, de um voltar-se à literatura clássica greco-romana, mas no sentido de propor um nascimento, um “novo Gênesis”, uma “Nova Idade” (Cortesão, 1978, p. 1546), uma modernidade. N’*Os Lusíadas* verifica-se aquilo que está na base das ciências modernas: o caráter observacional. Cortesão (1978) destaca que todos os críticos do poema têm chamado a atenção para a objetividade com que Camões descreve os fenômenos do mar – como o da tromba marítima, suas correntes e tempestades – e como canta descritivamente, nos cantos III, VII, e X, os vários continentes, “a Europa, a África, a Ásia, a América e as suas floras e faunas e raças (Cortesão, 1978, p. 1542). Esses dados levaram Cortesão a afirmar que os falantes do português estão, quando falam, em um constante navegar:

[...] a língua portuguesa foi profundamente moldada pelo estilo de vida dos Portugueses, marcada pelo mar e pelas navegações. A cada passo, todos nós, Portugueses e Brasileiros [e acrescento, por conta própria, todos nós lusofalantes] falamos sem o saber, tão comuns se tornaram certas expressões, uma língua de bordo. O mais sedentário de nós, quando fala, continua, pela força da tradição, a navegar. (Cortesão, 1978, p. 1526)

Na origem desse movimento expansionista está, segundo Jaime Cortesão, a “política de imperialismo cristão”, de uma cristandade militante das cruzadas, que faz da política eclesiástica notavelmente uma política de expansão, na qual impera a ótica apostólica de pregar o evangelho a todos os povos. Nesse complexo sistema, surgem, com importância ímpar, os franciscanos, os quais “criaram o novo e fervoroso ambiente que preparou sua expansão no mundo” (Cortesão, 1975, p. 95). “Em cada português, que embarca para o novo mundo”, diz Cortesão, “há em germe um cavaleiro andante e um místico franciscano. Um aventureiro e um santo” (Cortesão, 1965, p. 73). A influência deles na sociedade medieval fora tão impactante que, depois da Ordem dos Frades Menores, fundada por São Francisco de Assis (1182-1226) em 1208/9, nenhuma instituição ou acontecimento abalou tanto os alicerces do mundo. Jaime Cortesão, profundo conhecedor da história da Igreja, associou o expansionismo português ao expansionismo franciscano, porque foram eles os primeiros que desvincularam a mística cristã de um enclausuramento monástico. Nesse sentido, Francisco ensinou que seus frades deviam viver no meio do povo, no interior das cidades, compartilhando de suas dores, e não trancafiados entre os muros dos mosteiros, na prática de um cristianismo intimista. Foram os franciscanos os primeiros a valorizarem o mundo, não o vendo somente como espaço de pecado do qual os homens deviam fugir. Para Francisco, o reino de Deus começa na aqui e no agora para ser completado nos céus. Por isso, entendeu que o Cristianismo deveria ser levado a todos os cantos do planeta, tendo ele próprio,

partindo da Itália, empreendido várias viagens⁸. E se sua vinda a Portugal, que hoje acreditamos ser uma lenda – gostosa lenda, no entanto! – antes fora tida como acontecimento factual, como defenderam, entre tantos outros, Frei Marcos de Lisboa (1557, f. 33v), Frei Manoel da Esperança (1656, p. 43) e D. Francisco Manuel de Melo (1647, f. 53v), é muito provável que esteve em Espanha. E não somente ele se fez caminhante, *homo viator* da boa nova, como também enviou seus frades a diversas partes do mundo. Como lembra Cortesão, referindo-se à expansão dos franciscanos, “essa raça propagou-se tão rapidamente sobre a Europa que, volvidos quarenta anos após a morte do fundador, já a Ordem contava 8.000 conventos e mais de 200.000 monges” (Cortesão, 1975, p. 102), números assustadoramente expressivos quando pensamos no final do século XIII.

Se Francisco, como dissemos, provavelmente não chegou a Portugal, a este país enviara, entre 1216 e 1218, os primeiros frades. Os franciscanos exerceriam forte influência na política portuguesa, sendo confessores dos monarcas até D. João II, além de D. Dinis, D. Afonso IV, D. Pedro e D. Fernando terem pertencido à Ordem Terceira de S. Francisco⁹. Séculos depois, em meados do XVII, lembrando o espírito expansionista dos portugueses e referindo-se à província franciscana de Portugal, o já citado cronista Frei Manoel da Esperança dizia que “tendo hum pè no mar, outro na terra esta Porvincia Angelica daua gritos, que chegauão ao ceo” (Esperança, 1656, página inumerada)¹⁰.

Cortesão (1975) lembra que um dos maiores pregadores franciscanos, envolto, como o fundador, de um espírito missionário, fora justamente um português, Fernando de Bulhões, mais tarde Santo António de Lisboa ou de Pádua, que teria viajado a diversas partes da Europa levando sua pregação a diferentes

⁸ Esse aspecto da espiritualidade franciscana merece a atenção mais aprofundada dos estudiosos que, não raramente, não têm lhe dado o devido valor. Uma das obras mais significativas desse “expansionismo franciscano” talvez seja o *Paraíso mystico da Sagrada Ordem dos Frades Menores* (1750), de Frei Antonio Caetano de S. Boaventura (1669-1749), que se encontra praticamente inexplorada. Tal obra apresenta, já em seu frontispício, que esse “paraíso místico” “produz, e produsirá até o fim do Mundo admiraveis frutos de Santidade em tantos filhos quantos tem culto Ecclesiastico nas quatro partes do Mundo em que se dilatou” (grifo nosso). No prólogo intitulado “Ao pio e devoto leitor”, o autor, referindo-se à Ordem dos Franciscanos, enfatiza que o leitor “Veràs em todas as quatro partes do mundo fundados hum sem numero de Conventos, de que se formamaram varias Provincias” (grifo nosso, página inumerada).

⁹ O estabelecimento dos franciscanos em Portugal, no entanto, não se deu de maneira pacífica, visto que a eles se opunham o clero secular e as outras ordens religiosas, que os viam como ameaça. No Porto, por exemplo, o bispo, regressando de viagem, teria ordenado que os frades – estabelecidos na cidade em sua ausência – deixassem-na imediatamente, encarcerando também um devoto que lhes havia concedido um terreno. No entanto, muitos franciscanos continuaram escondidos em casa de populares e só conseguiram fundar o primeiro convento após dez anos de luta por meio da intervenção do papa (cf. Cortesão, 1975, pp. 103-104).

¹⁰ A citação encontra-se no tópico 2 de “Declarações importantes aos que lerem esta obra”.

povos. Não seria António, podemos perguntar, uma espécie de síntese do espírito expansionista dos portugueses e dos franciscanos?

O que vimos sugerindo ao longo deste texto, mais fazendo perguntas que apresentando respostas, não deixa de ser, no entanto, instigante e complexo. Escondidos às sombras dos jesuítas – que sempre ocuparam lugar de destaque na historiografia e literatura portuguesas – os franciscanos e o impacto cultural que tiveram em Portugal (e também no Brasil) continuam a ser matéria quase inexplorada. Lembremos que os primeiros missionários que colocaram os pés em terras tupiniquins foram justamente oito frades franciscanos. Aí, vale destacar, seriam a única presença missionária de 1500 a 1549, quando chegariam os primeiros jesuítas.

Tudo o que dissemos sobre os franciscanos é pouco para descrever a influência deles no pensamento português e europeu de uma maneira geral, já que foram eles também os responsáveis por uma profunda transformação das artes e das ciências, inclusivamente da geografia. Cortesão defende que

enquanto até aos fins do século XII, sobre a parte do mundo desconhecido pesam com verdade indiscutida as lendas proibitivas do Mar Tenebroso, dos monstros fabulosos e das zonas inabitáveis, o advento do franciscanismo marca, ao invés, o início de uma literatura geográfica, de carácter optimista e solicitante, em que a observação da Natureza se mistura às exagerações entusiásticas da realidade e aos grandes planos e projectos de expansão da Cristandade. O que torna mais evidente a origem desse facto é que a primeira dessas obras, já marcada pela nova tendência, pertence a um franciscano; e, se exceptuarmos o livro das viagens de Marco Polo e o *Secreta Fidelium Crucis*, de Marino Sanuto, todas as grandes obras da literatura geográfica e expansionista de cristãos, nos últimos três séculos da Idade Média, por franciscanos foram igualmente redigidas. (Cortesão, 1975, p. 106)

O autor continua mais à frente:

A transformação naturalista por eles iniciada na literatura geográfica; o vasto e simultâneo desenvolvimento da sua penetração na Ásia, na África e nos arquipelagos atlânticos, e, por fim, o paralelismo da sua difusão com os sucessivos progressos das navegações dos Portugueses e os primeiros descobrimentos de Castelhanos, convencem-nos de que eles foram os principais criadores da mística dos Descobrimentos. (Cortesão, 1975, p. 112)

Está feita, pois, a relação entre a “mística dos descobrimentos” portuguesa e o carácter expansionista dos franciscanos¹¹. E no que concerne à língua portuguesa?

¹¹ Sobre o assunto, veja também o seguinte texto, em que Jaime Cortesão retoma muitas conclusões apresentada nos textos que temos citado: Cortesão, Jaime (1980). “O Franciscanismo, Mística dos Descobrimentos”. In *Os descobrimentos portugueses* (pp. 100-114). Lisboa: Livros Horizonte.

Teria ela também sido influenciada pelo espírito franciscano como o fora pelas grandes navegações? Quais teriam sido os impactos dessa nova Ordem religiosa na sociedade portuguesa e cujos ideais foram aos poucos se impregnando em sua mentalidade?

Se, como argumenta Jaime Cortesão, a língua portuguesa fora marcada pelo mar e pelos descobrimentos, tendo os franciscanos para isso colaborado em grande medida, não seria exagero dizer que eles também, indiretamente, influenciaram a formação da língua portuguesa, língua lírica, franciscana, repassada de ternura e piedade e na qual reinam os diminutivos carinhosos.

No que diz respeito à literatura de espiritualidade – o que certamente também teria consequências na formação da língua portuguesa – chamamos a atenção para as *Crônicas da Ordem dos Frades Menores* (primeira parte: Lisboa (1557); segunda parte: Lisboa (1562); e terceira parte: Salamanca (1570), que saíram justamente da pena de um franciscano, Frei Marcos de Lisboa (1511-1591), e que tornar-se-iam um dos maiores sucessos editoriais do século XVI, obra reeditada ao longo dos séculos seguintes até o XIX, atingindo a expressiva marca de quase uma centena de edições e traduções a várias línguas (italiano, francês, espanhol, inglês e polaco)¹². Esse dado faz das *Crônicas*, como assinala José Adriano de Freitas Carvalho (2001), uma obra única no cenário europeu do período moderno e com a qual poucas podem ser comparadas a nível de recepção. Apesar de o último volume ter sido escrito em castelhano, os dois primeiros foram redigidos em português ainda quando o latim possuía toda a soberania e o estatuto de língua de cultura. Aliás, não sendo o conteúdo da obra assunto especificamente nacional e sua edição destinada não somente aos portugueses, torna-se curioso ter sido a obra escrita em língua portuguesa, aspecto para o qual Carvalho (2002) também chama a atenção.

Em suma, e para concluir, acreditamos que as duas grandes influências na formação de nossa língua – não as únicas, é claro – se encontram, como vimos sinalizando, na imagética do mar e na tradição franciscana, protagonizadas, respectivamente, por *Os Lusíadas* e pelas *Crônicas da Ordem dos Frades Menores*. Ambas as obras procuram exaltar seus heróis ante a “torpe sabedoria” dos antigos:

Camões:

Cessem do sábio Grego e do Troiano
As navegações grandes que fizeram;
Cale-se de Alexandro e de Trajano

¹² Sobre as várias edições das *Crônicas*, veja: Faria, Francisco Leite de (1991). “Frei Marcos de Lisboa, ca 1511-1591 e as muitas edições das suas Crônicas da Ordem de São Francisco”. *Revista da Biblioteca Nacional*, 2, 6 (2), 85-106.

A fama das vitórias que tiveram;
 Que eu canto o peito ilustre Lusitano,
 A quem Neptuno e Marte obedeceram.
 Cesse tudo o que a Musa antiga canta,
 Que outro valor mais alto se levanta. (*Lusíadas* I, 3)

Frei Marcos de Lisboa:

Calese pois a potencia dos ricos & poderosos reys da antiguidade muito mais podêram nossos pobrezinhos. Emmudeça a linguaraz agudeza dos philosophos, sos aquelles que em Deos cresceram investigaraõ a verdade. Cerre a boca a gloria destes sapientes & poderosos, que os seruos de Deos alcançaram muy mais esplendida & parenal gloria, cuja grandeza não podemos comprehender, nem longura medir. (*Crónicas*, 2001, “Prólogo ao leitor”)

Tanto Camões quanto Frei Marcos de Lisboa procuram evidenciar os grandes feitos de seus heróis; aquele cantando os da nação portuguesa; este os dos frades franciscanos a quem chama “pobrezinhos”. Aquele o faz em versos; este em prosa. Ambos, no entanto, em língua portuguesa! No alicerce das duas obras está justamente o carácter marítimo-expansionista ou missionário. Em ambas, a nossa língua avulta-se como expressão de um povo que deseja valer-se de sua própria língua, valorizá-la e torná-la conhecida nas diversas partes do mundo daquele século XVI. Com eles, passados já quase cinco séculos, ainda temos muito a aprender!

Referências bibliográficas

- Besselaar, J. van den (1987). *O Sebastianismo – História sumária*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Bíblia de Jerusalém* (2001). São Paulo: Paulus.
- Camões, L. (2000). *Os Lusíadas*. Leitura, prefácio e notas de Álvaro Júlio da Costa Pimpão. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros; Instituto Camões.
- Calafate, P. (2015). Introdução. In A. Vieira (2015). *A chave dos profetas* (pp. 63-142). Lisboa: Temas e Debates.
- Carvalho, J. A. de F. (2001). Ao leitor (páginas inumeradas). In *Crónicas da Ordem dos Frades Menores* (1.^a parte). Edição fac-similada. Porto: Centro Interuniversitário de História da Espiritualidade da Universidade do Porto (C.I.U.H.R.).
- Carvalho, J. A. de F. (2002). Para a história de um texto e de uma fonte das Crónicas de Fr. Marcos de Lisboa: o Floreto – ou os ‘Floreto’s? – de S. Francisco”. In *Frei Marcos de Lisboa: cronista franciscano e bispo do Porto* (pp. 9-57).

- Porto: Centro Interuniversitário de História da Espiritualidade (C.I.U.H.E.); Instituto de Cultura Portuguesa; Faculdade de Letras do Porto.
- Cortesão, J. (1965). *O humanismo universalista dos portugueses*. Lisboa: Portugália Editora.
- Cortesão, J. (1975). *A expansão dos portugueses no período henriquino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cortesão, J. (1978). *Os descobrimentos portugueses* (Vol. VI). Lisboa: Livros Horizonte.
- Cortesão, J. (1980). *Os descobrimentos portugueses* (Vol. I). Lisboa: Livros Horizonte.
- Esperança, Frei M. da (1656). *Historia Serafica da Ordem dos Frades Menores de S. Francisco na Provincia de Portugal. Primeira parte, que contem seu principio, & augmentos no estado primeiro de Custodia*. Lisboa: Na officina Craesbeeckiana.
- Faria, F. L. de (1991). Frei Marcos de Lisboa, ca 1511-1591 e as muitas edições das suas Crônicas da Ordem de São Francisco. *Revista da Biblioteca Nacional*, 2, 6 (2), 85-106.
- Franco, J. E. (2002). Joaquim de Flora e a sua influência na cultura portuguesa. *Revista Portuguesa de Ciência das Religiões*, (1), 75-94. Recuperado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cienciareligioes/article/view/4679>
- Franco, J. E. (2014, abril). Lusofonia e globalização: a possibilidade de refazer utopias. *Brotéria*, 178, 361-378.
- Franco, J. E. (2015). Lusofonia e globalização: a possibilidade de refazer utopias. In M. de L. Martins (Ed.), *Lusofonia e interculturalidade – Promessa e travessia* (pp. 313-331). V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Gusdorf, G. (1995). *A palavra*. Lisboa: Edições 70.
- Holanda, S. B. de (1995). *Raízes do Brasil*. São Paulo: Cia das Letras.
- Leão, D. N. de (1606). *Origem da Língua Portuguesa*. Lisboa: Por Pedro Craesbeeck.
- Lisboa, Frei M. de (2001). *Crônicas da Ordem dos Frades Menores* (1.^a parte). Edição fac-similada. Porto: Centro Interuniversitário de História da Espiritualidade da Universidade do Porto (C.I.U.H.R.).
- Melo, D. F. M. de (1647). *El mayor pequeño. Vida, y mverte del Serafin Humano Francisco de Assis*. Lisboa: Por Manuel da Sylua.
- Romeiro, A. (2001). *Um visionário na corte de D. João V: revolta e milenarismo nas Minas Gerais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- S. Boaventura, Frei A. C. de (1750). *Paraíso mystico da Sagrada Ordem dos Frades Menores*. Porto: Na officina de Manoel Pedroso Coimbra.
- Tavares, P. V. B. (2005). Paraísos perdidos, paraísos proibidos: o Novo Mundo na Inquisição. *Península. Revista de Estudos Ibéricos*, 2, 377-399.

- Tavares, P. V. B. (2011). *Pedro Henequim, proto-mártir da separação (+1744). O Brasil e a sua Coroa Imperial na «teologia da história» de um visionário*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vera, Á. F. de (1631). *Breves louvores da lingua portuguesa, com notaveis exemplos da muita semelhança, que tem com a lingua Latina*. Lisboa: Per Mathias Rodriguez.
- Vieira, A. (2015). *A chave dos profetas*. Lisboa: Temas e Debates.

Pelos mares da leitura literária no ensino superior: há lugar(es) para/(d)o livro na era digital?

DULCE MELÃO

Escola Superior de Educação de Viseu
CI & DETS
Instituto Politécnico de Viseu

É isto um livro,
Esta espécie de coração (o nosso coração)
Dizendo ‘eu’ entre nós e nós?
(Pina, 2011, p. 21)

Não temos proteção contra a luz porque é
sempre em pleno espanto que a luz assalta
e subtrai ao nosso olhar a relação infinita-
mente preciosa que temos com a realidade.
(Brossard, 2015, p. 154)

Introdução

A crescente relevância da leitura na sociedade atual, bem como a sua abertura, em permanência, a uma multiplicidade de dimensões alimentadas pela comunicação em rede, recolhem consenso na literatura de especialidade (EACEA/Eurydice, 2012; Castells, 2013; Martos Nuñez & Campos Fernández-Figares, 2013). No ensino superior, as dimensões a que aludimos merecem particular atenção, não só pelos desafios lançados pelo seu carácter cada vez mais diversificado, como pelas possíveis consequências que daí podem advir para o labor futuro dos estudantes.

No que respeita às práticas de leitura dos estudantes futuros profissionais da Educação, dado o seu papel particularmente privilegiado na missão de formar leitores, importa conceder-lhes particular cuidado. Numa altura em que a

atualidade do debate sobre o livro impresso e os suportes digitais tem vindo a ganhar relevo crescente (Furtado, 2015; Martín, 2015), nesta reflexão temos como objetivo global indagar a importância do livro na era digital enquanto possível suporte configurador de práticas de leitura literária de estudantes futuros profissionais da Educação a frequentar um 1.º Ciclo de estudos de Bolonha.

Em primeiro lugar, realizamos um breve enquadramento teórico contemplando: i) aspetos associados à materialidade do livro; ii) as práticas de leitura dos estudantes do ensino superior em geral e dos futuros profissionais da Educação em particular, de modo a lançar alguma luz sobre a sua relação com o livro em suporte impresso e outros suportes digitais de acesso à leitura.

Em segundo lugar, apresentamos o estudo empírico que levámos a cabo, descrevendo o seu desenho de investigação, bem como as razões que lhe subjazeram, retirando ilações sobre os resultados alcançados.

Finalmente, realizamos uma breve síntese final, procurando evidenciar o contributo do nosso estudo para a compreensão da temática abordada, bem como apontar outros itinerários possíveis de investigação que possam complementar aquele que encetámos.

1. Enquadramento teórico

De acordo com Ceia (2008, pp. 7-8), “Somos o que lemos. E somos o que a nossa imaginação literária nos acrescentou”. Num tempo definido por Bauman enquanto périplo de fases “líquido-modernas” (Bauman, 2013) ébrias de acentuada fluidez, importará possivelmente refletir sobre o modo como esta se poderá repercutir no que lemos, como lemos e onde lemos, na (re)construção de quem somos, tornando-nos paulatinamente leitores.

Em tal contexto, não é de estranhar que a materialidade do livro tenha vindo a ser alvo (talvez inevitavelmente), de particular atenção (por exemplo, Hateley, 2015; Hicks, 2010), no que entendemos, também, como demanda possível dos seus lugares na era digital. Como sublinha Kuusela (2016, p. 2):

What the thingness or the materiality of the book means is, of course, not a straightforward question. The word “book” can refer both to a materially tangible parallelepiped and a textual mass or a textual content that can have different material embodiments. A book can be both a metaphysical immaterial idea and a material copy of a manuscript. “The same” book can be, and often is, released in different formats, in hardcovers and paperbacks, across decades, and in different translations.

Dado o escopo desta reflexão, mencionaremos aqui, muito brevemente, apenas uma ínfima parte de tal demanda, configurada em três livros de potencial receção

infanto-juvenil, nos quais emerge a materialidade¹ do livro: *It's a book* (2010) de Lane Smith (editado, em 2011, pela Editorial Presença), *Book* (2014) de John Agard e *I am a book* (2003) de Linda Hayward.

No primeiro exemplo mencionado, através de um diálogo saboroso entre um macaco (embrenhado na leitura de um livro) e um burro (acompanhado de um computador portátil) são focados, por contraste, os benefícios do livro manuseado e os dispositivos próprios da tecnologia (bateria, botões para ligar e desligar, etc.), de modo a que os leitores possam facilmente inferir as diferenças entre o digital e o impresso (avaliando, a par e passo, as suas vantagens e desvantagens). Quando o burro se deixa finalmente render aos encantos do livro, fica a descoberto que este continua a possibilitar ao leitor itinerários de superior encanto, só possíveis graças à sua singularidade.

John Agard procura, por seu turno, convidar o leitor, de forma lúdica, a refletir sobre a história do livro, desde o que considera os primórdios da oralidade até ao *ebook* alimentado pela cultura digital. É cotejada, a par e passo, ao longo do livro, a convivência do impresso com o digital para se concluir, afinal, da sua amizade:

But to this day eBook and I are good friends, though every now and then I have to remind him that an old codex like me has been around for hundreds of years. And I have no immediate plans to become extinct. (Agard, 2014, p. 135)

A amizade posta em evidência, embora apontando para uma coexistência que se reputa de feliz, parece, no entanto, assumir um caráter de somenos importância face ao argumento da perenidade do códex, alicerçando-se, assim, a sua autoridade.

Em *I am a book* (2003) um livro narra-se, afirmando-se frustrado por não ter sido encontrado e lido por alguém. Ao fazer o seu autorretrato, descrevendo os diferentes elementos paratextuais que o compõem e facultando ao leitor informações sobre o seu processo de impressão e composição, o livro mostra-se ao leitor enquanto matéria aliciante, cujo lugar no quotidiano é definido pelo apelo da realidade palpável que o define. Tal tem implicações para o leitor, pois, como vinca Hateley (2015, p. 57): “[...] the reader symbolically becomes the informational subject about which she is reading, and might thus be seen as engaging in a kind of imaginative entrepreneurialism whereby she is a product to be consumed as well as being a consumer”.

¹ Como frisa João Lisboa, entrevistado por Baptista, (2014, p. 161), “[...] vem de longe a marca do suporte material na definição do objeto. Essa marca está na sinédoque antiquíssima presente nas etimologias, seja a latina, seja a grega. Tanto *liber* como *biblion* remetem para o suporte vegetal da escrita”. Sobre o livro e a materialidade veja-se, por exemplo, o volume 2 (1) da revista *Materialidades da Literatura* que é especialmente consagrado a tal temática.

No que respeita aos estudantes do ensino superior em geral, vários estudos internacionais têm apontado para a importância concedida ao livro no âmbito das suas práticas de leitura, na Europa e fora dela (por exemplo, Delamaro, Mingroni & Cicone 2006; Gilardoni, 2006; Larrañaga & Yubero, 2005). Alguns estudos neste âmbito destacam também a relevância da utilização de outros meios de acesso à leitura por parte dos estudantes, como *websites* (por exemplo, Ferreira et al., 2004; Karim & Hasan, 2007) ou blogues (Parlette & Howard, 2010) ainda que a par com a leitura, em suporte impresso, de livros académicos/manuais escolares, jornais e revistas (por exemplo, Abidin, Pour-Mohammadi & Lean, 2011; Karim & Hasan, 2007).

No que se refere aos estudantes futuros profissionais da Educação, embora o livro possa conviver igualmente a par com outros suportes digitais (por exemplo, Bortolanza & Balça, 2013; Yubero, Larrañaga & Pires, 2014), em alguns estudos de amplo escopo tem sido frisada a possível centralidade assumida pela leitura literária no seu quotidiano. Balça, Costa, Pires e Pais (2009, p. 247), por exemplo, frisam que “para os alunos ‘leitura’ está associado ao texto literário, que eles continuam a associar também aos suportes tradicionais”. Granado e Puig (2014) concluíram também que, no respeitante às representações que os estudantes tinham da leitura, a evocada com mais facilidade (a “leitura autêntica”) correspondia à leitura literária, nomeadamente ao romance, em suporte impresso.

No estudo que recentemente realizámos sobre representações da leitura e sua influência em futuras práticas educativas, tendo como participantes 53 estudantes futuros profissionais da Educação a frequentar um 1.º ciclo de estudos de Bolonha (Melão, 2016), destacou-se também a preferência dos estudantes pela leitura literária, bem como a sua relação de proximidade ao livro, no qual por vezes repousavam algumas das suas memórias prediletas².

Como sublinha Ceia (2008, pp. 5-6):

A maior vantagem da leitura literária (de clássicos ou de modernos, de autores “maiores” ou “menores”) é esta: é a única forma de leitura que podemos nunca esquecer. Não nos recordamos das cartas, relatórios, receitas (médicas, de farmácia, de cozinha; ou outras), instruções de máquinas, de electrodomésticos, de uso; impressos variados (actualizados), actas, etc. Mas recordar-nos-emos enquanto vivermos de pelo menos um livro de ficção que nos tocou e nos mudou o olhar

² Sobre a relação de afetos estabelecida entre o leitor e o livro enquanto lugar memorável do testemunho de outras leituras veja-se, leia-se e deguste-se “Intertextualidades” de Ana Luísa Amaral - belo poema do qual nos permitimos citar os seguintes passos: “Microscópica quase,/ uma migalha entre as folhas de um livro/que ando a ler. [...] Fiquei com a migalha,/desconhecida oferta do leitor,/ mas por jogo ou consumo/ deixei-lhe uma migalha minha/não marca de água mas de pão também:/um tema posterior a decifrar mais tarde/em posterior leitura/alheia” (Amaral, 2010, p. 24).

sobre o mundo, como não esqueçamos o poema que soube encontrar as palavras que nunca saberemos dizer.

Indagar a importância do livro na era digital enquanto possível suporte configurador de práticas de leitura literária de estudantes futuros profissionais da Educação a frequentar um 1.º Ciclo de estudos de Bolonha, afigura-se, assim, em nosso entender, particularmente relevante, pela sua responsabilidade acrescida na formação de leitores em devir.

2. Apresentação do estudo realizado

O nosso estudo teve lugar no primeiro semestre do ano letivo 2015/2016, no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita, que integra o plano de estudos da licenciatura em Educação Básica, na Escola Superior de Educação de Viseu (3.º ano). Os participantes foram 27 estudantes (26 do sexo feminino e 1 do sexo masculino) inscritos na avaliação em regime normal desta unidade curricular (22 de nacionalidade Portuguesa e 5 estudantes espanhóis, ao abrigo do programa ERASMUS).

No desenho do estudo foram tidos em consideração os seguintes aspetos:

- A importância concedida aos domínios da Iniciação à Educação Literária e da Educação Literária no Programa e Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), documento curricular de relevância para os futuros profissionais da Educação;
- O papel desempenhado pela literatura de potencial recepção infanto-juvenil na formação de leitores autónomos e críticos;
- A relevância do conhecimento aprofundado, por parte dos futuros profissionais da Educação, de um amplo leque de obras e textos das listas incluídas nas Metas Curriculares de Português, por nível de ensino (1.º e 2.º Ciclo) e ano de escolaridade, de forma a proporcionarem ao seu futuro público itinerários luminosos de (re)descoberta da leitura.

Face ao exposto, propôs-se aos estudantes que:

- Seleccionassem, no âmbito das listas de obras e textos para a Iniciação à Educação Literária (IL) ou Educação Literária (EL), uma obra / um texto que mais lhes agradasse;
- Realizassem, posteriormente, uma reflexão escrita individual que contemplasse: i) as razões da escolha da obra / do texto; ii) as razões da opção pelo suporte selecionado (impresso ou digital); iii) as vantagens e as desvantagens associadas à realização do trabalho.

O trabalho efetuado incluiu igualmente a apresentação da obra / do texto aos colegas, em contexto de sala de aula, de modo a promover o contacto dos estudantes com leituras plurais de mundos desiguais, abertos, de forma perene, através da literatura.

2.1. Metodologia

No que se refere à metodologia adotada, face aos objetivos do estudo, considerámos adequada uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso. Como sublinham Denzin e Lincoln (2000, p. 3):

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretative, material practices that make the world visible [...] qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of meanings people bring to them.

Apoiando-nos no referencial teórico relativo ao estudo de caso (cf., por exemplo, Freitas & Jabbour, 2011; Yin, 2013), considerámos que este seria o mais adequado: i) pela complexidade associada aos contextos que envolvem participantes implicados na ação educativa (Morgado, 2013); ii) pela necessidade da compreensão e interpretação do objeto de estudo em si mesmo, em detrimento da abrangência da análise (Stake, 2007; Thomas, 2011).

Os instrumentos utilizados foram 27 reflexões escritas individuais realizadas no âmbito do trabalho autónomo dos estudantes. A técnica privilegiada foi a análise de conteúdo. A análise de conteúdo possibilita, como refere Coutinho (2011, p. 193), «avaliar de forma sistemática um corpo de texto (ou material audiovisual) por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior».

Na análise de conteúdo realizada, seguimos a proposta de Bardin (2004), pressupondo três etapas sucessivas: i) pré-análise; ii) exploração do material; iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na primeira fase, procedemos a uma «leitura flutuante», de modo a que pudéssemos “estabelecer contacto com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2004, p. 90). Posteriormente, levámos a cabo um processo de busca de inferências, de forma iterativa, para favorecer a descoberta do que não era manifesto na primeira leitura realizada, como recomendado na literatura de especialidade (Amado, Costa & Crusoé, 2013; Vala, 1986).

Optámos por não definir categorias *a priori*, mantendo a abertura necessária ao estabelecimento de categorias *a posteriori* que pudessem emergir, de forma

a construir um “sistema de categorias puramente induzido a partir da análise, ainda que subordinado ao background teórico do investigador” (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 314). Fomos associando a este processo o cruzamento com a literatura de especialidade, de forma a enriquecer, tanto quanto possível, a nossa análise.

2.2. Análise dos resultados

2.1.1. Preferências de leitura dos estudantes

Na tabela 1 apresentamos as obras /os textos selecionados pelos estudantes, bem como o nível de ensino/ano de escolaridade para o qual são indicadas e as fontes de consulta a que recorreram.

<i>O segredo do sol e da lua</i>	Graça Breia e Manuela Micaelo	1.º CEB, 1.º ano	Plano Nacional de Leitura
<i>Vamos contar um segredo...e uma história</i>	António Torrado	1.º CEB, 1.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>Dez dedos, dez segredos</i>	Maria Alberta Menéres	1.º CEB, 1.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>Corre, corre, cabacinha</i>	Alice Vieira	1.º CEB, 1.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>A flor vai ver o mar</i>	Alves Redol	1.º CEB, 1.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>O coelhinho branco</i>	António Torrado	1.º CEB, 1.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>A joaninha vaidosa</i>	Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada	1.º CEB, 1.º ano	Biblioteca de livros digitais
<i>O elefante cor-de-rosa</i>	Luísa Dacosta	1.º CEB, 2.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>Estrambólicos</i>	José Jorge Letria	1.º CEB, 2.º ano	Plano Nacional de Leitura
<i>O sapateiro e os anões</i>	António Mota	1.º CEB, 2.º ano	Plano Nacional de Leitura
<i>O Têpluquê e outras histórias</i>	Manuel António Pina	1.º CEB, 2.º ano	Metas Curriculares de Português

Autores Portugueses			
Título	Autor(es)	Nível de ensino/ ano de escolaridade	Fontes de consulta utilizadas
<i>Uma flor chamada Maria</i>	Alves Redol	1.º CEB, 2.º ano	Biblioteca de livros digitais
<i>A arca do tesouro – um pequeno conto musical</i>	Alice Vieira	1.º CEB, 3.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>O senhor do seu nariz e outras histórias – “Onde está a felicidade”</i>	Álvaro Magalhães	1.º CEB, 3.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>A maior flor do mundo</i>	José Saramago	1.º CEB, 4.º ano	Metas Curriculares de Português
Outros autores de Países de Língua Oficial Portuguesa			
<i>A girafa que comia estrelas</i>	José Eduardo Agualusa	1.º CEB, 2.º ano	Metas Curriculares de Português
Autores Estrangeiros			
<i>A ovelhinha preta</i>	Elizabeth Shaw	1.º CEB, 1.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>Os contos de Perrault (“Capuchinho vermelho”)</i>	Perrault	1.º CEB, 3.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>O príncipe feliz</i>	Oscar Wilde	1.º CEB, 4.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>O gigante egoísta</i>	Oscar Wilde	1.º CEB, 4.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>Fábulas de La Fontaine</i>	La Fontaine	2.º CEB, 5.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>Fábulas de Esopo</i>	Esopo	2.º CEB, 5.º ano	Metas Curriculares de Português

Tabela 1– Obras/textos selecionados pelos estudantes e fontes de consulta utilizadas

Da análise da Tabela 1 é possível inferir que os estudantes:

- i) Concederam particular relevo aos autores Portugueses (12 obras selecionadas), comparativamente aos autores estrangeiros (6). Tal poderá

- ter sucedido: i) por ser dado maior destaque nestas listas aos autores Portugueses; ii) por os estudantes possivelmente valorizarem mais os autores Portugueses; iii) por desconhecerem os autores estrangeiros, o que poderá ter tornado a sua seleção menos apelativa;
- ii) Selecionaram sobretudo obras / textos destinados ao 1.º ciclo do ensino básico, tendo apenas dois preferido obras indicadas para o 2.º ciclo do ensino básico; tal poderá dever-se à sua preferência pelo 1.º ciclo do ensino básico, em detrimento do 2.º ciclo, por vivências proporcionadas pela frequência das unidades curriculares de Iniciação à Prática Pedagógica II e III;³
- iii) Recorreram principalmente, tal como lhes tinha sido solicitado, à lista de obras/de textos do Programa e Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015). Alguns preferiram selecionar também obras recomendadas nas listas do Plano Nacional de Leitura (3), tendo apenas 2 recorrido à Biblioteca de livros digitais, alojada no sítio do Plano Nacional de Leitura (<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/>);
- iv) Preferiram sobretudo textos narrativos, primando pela ausência o texto poético; tal poderá ter ocorrido: i) por não terem cultivado o gosto pela poesia ao longo do seu percurso de leitores (em família e na escola); ii) por considerarem o texto narrativo mais atrativo.

2.2.2. Razões da escolha da obra/do texto

Na Tabela 2 apresentamos os resultados da análise das razões da escolha da obra / do texto dadas pelos estudantes:

Título do livro	12
Tema do livro	9
Ilustrações	9
Nacionalidade do(a) autor(a)	2
Livro favorito da infância	2
Relação obra/música	1
Total	35

³ Unidades curriculares que integram o plano de estudos da licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação de Viseu (no segundo e terceiro ano, respetivamente), no âmbito das quais os estudantes desenvolvem a sua prática pedagógica no 1.º e no 2.º ciclo do Ensino Básico.

Tabela 2 – Razões da escolha da obra / do texto

Da leitura desta tabela, depreendemos que os estudantes deram maior relevo ao “Título do livro” (12 ocorrências), seguindo-se o “Tema do livro” e as “Ilustrações” com o mesmo número de ocorrências (9).

No que se refere ao “Título do livro”, os estudantes referiram, por exemplo:

- i) a sua originalidade, exercendo um fascínio particular no leitor, como podemos inferir das seguintes palavras: “[...] as girafas não comem estrelas! Que título original. E eu que adoro estrelas e sempre me questioneei o que haveria depois delas, agora encontro uma girafa que as come...” (E6);
- ii) o seu carácter apelativo, embrulhado em sonho e imaginação enquanto dobras de uma curiosidade por vir, aspetos que emergem do enunciado seguinte: “No meu entender, o próprio título do livro [O elefante cor-de-rosa] apela ao sonho e estimula a imaginação do leitor (quer de uma criança ou adulto), e desperta no mesmo uma certa curiosidade em saber o que vem de seguida” (E11).

É reconhecido na literatura de especialidade que o título de um livro se pode instituir enquanto forte apelo ao leitor para que (re)inicie novos itinerários autónomos de leitura, apurando o prazer de ler (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011; Sim-Sim, 2007). Atribuir relevância ao título do livro poderá possivelmente repercutir-se no labor destes estudantes futuros profissionais da Educação, contribuindo para que promovam a motivação para a leitura no seu futuro público.

No que respeita ao “Tema do livro” (9 ocorrências), sobressaiu a importância do mesmo para o seu futuro público, visível, por exemplo, nos enunciados seguintes:

O livro contém 6 contos mas o que mais me chamou atenção intitula-se “Onde está a felicidade? Acho que este tema é bastante importante para desenvolver com os alunos, pois cada um dos alunos vai ter a sua conceção de “felicidade”, uma vez que esta faz parte da vida pessoal de cada um. Gostei também do tema por ser importante em qualquer idade. (E8)

Escolhi este livro porque o tema é interessante, pronto, gostei muito do livro, cativou-me, foi o que foi. Também pode ter interesse para os alunos porque aprendem a importância de ser altruísta, de pensar nos outros e não só neles. (E1)

O tema do livro é considerado na literatura de especialidade enquanto um dos aspetos que pode ser particularmente caro ao leitor, motivando-o para a leitura (Ramos, 2007; Sim-Sim, 2007). Nos dois enunciados transcritos emerge o cruzamento do gosto pessoal pelo tema do livro com a preocupação dos

estudantes relativamente ao seu futuro público, no que diz respeito a valores como o altruísmo e o desenvolvimento da felicidade – podendo contribuir para a construção de um exercício de cidadania mais ativo e crítico.

Relativamente às “Ilustrações” (9 ocorrências), os estudantes sublinharam:

- i) A sua possível relevância para o incremento da imaginação das crianças, aspeto que sobressai, por exemplo, no enunciado seguinte: “As ilustrações são muito importantes para ajudar a criança a desenvolver a sua imaginação, e neste conto as ilustrações estão bem representadas” (E14);
- ii) O seu contributo para tornar o texto mais apelativo, pela forma como o complementam, pois “Quando as ilustrações são adequadas ao texto servem como um complemento ao mesmo, o que me parece bastante importante” (E5).

A relação entre a qualidade das ilustrações e a possível multiplicação da exploração de itinerários que se possam prolongar para além do texto é reconhecida como relevante, nomeadamente no que refere a práticas de leitura partilhadas com leitores mais novos (Ramos & Silva, 2014; Witter & Ramos, 2008), sendo também encarada como uma mais-valia para o leitor ávido em se embrenhar profundamente na tessitura textual (Ramos, 2007).

No que concerne à “Nacionalidade do(a) autor(a)” (2 ocorrências), os estudantes:

- i) Atribuíram relevância ao facto do livro selecionado ser de autoria Portuguesa, possivelmente por lhe associarem uma matriz identitária marcante, referindo, por exemplo: “Escolhi este livro por causa da autora ser Portuguesa, o que achei importante” (E18);
- ii) Sublinharam que a seleção do livro estava estreitamente relacionada com o facto de o autor ser estrangeiro, considerando tal uma mais-valia para as crianças e antecipando o seu futuro papel de mediadores da leitura, aspeto que emerge dos enunciados seguintes: “[...] escolhi este livro devido ao autor ser estrangeiro, neste caso francês [Perrault] [...] na minha opinião é importante que as crianças descubram autores não só nacionais mas também internacionais, sendo assim possível abrir ainda mais o seu leque”. (E10) / “A principal razão da escolha do livro [Fábulas de La Fontaine] é pelo autor ser estrangeiro; também acho que isso é importante, conhecer autores estrangeiros para depois mais tarde os apresentar às crianças” (E17).

Relativamente à categoria “Livro favorito da infância”, os dois enunciados que lhes associámos estão plasmados de memórias da infância dos estudantes,

entrelaçadas no amor pela leitura, alimentado possivelmente por práticas de literacia familiar de relevo: “A escolha deste livro teve como motivo o fato de esta fazer parte das minhas memórias de infância. Ao recordar a minha infância são vários os momentos que me lembro da minha mãe a contar-me uma fábula de La Fontaine” (E21) / “Escolhi este livro pois remete para uma parte da minha vida da qual tenho alguma nostalgia, a minha infância” (E3).

É consensual, na literatura de especialidade, o reconhecimento do contributo de práticas de literacia familiar para o possível incremento da motivação para a leitura e consequente construção de alicerces sólidos para o desenvolvimento harmonioso da mesma (Mata, 2012; Reese, Sparks & Leyva, 2010). Tal poderá também repercutir-se, de forma positiva, no modo como os estudantes motivarão o seu futuro público para a leitura.

No que se refere à “Relação obra/música” (1 ocorrência), considerámos relevante o modo como o estudante associou a seleção da obra às suas vivências e ao gosto pessoal pela música, envolvendo, no seu abraço, duas “línguas”:

A minha escolha em relação a esta obra está directamente ligada à minha paixão pela música. Uma vez que cresci e vivo ligada à música, decidi ligar este trabalho com a área da música. Quando ouvi o cd que vinha com a obra percebi que era a indicada para apresentar na aula e tentar mostrar que a música pode estar relacionada com qualquer área e que a música é também uma língua tal com o português. (E25)

Acreditamos, como Manuel Alegre, que a música secreta da língua Portuguesa é um “marulhar contínuo” (Alegre, 2010, s/p); tal “marulhar” emerge possivelmente do enunciado acima, ao mesmo tempo que o reconhecimento do cruzamento profícuo da música com a língua, equiparando-as, instala uma dimensão holística inusitada que poderá favorecer práticas de leitura futuras, degustadas com prazer.

Na Tabela 3, apresentamos os resultados da análise das razões das opções pelo suporte impresso utilizado indicadas pelos estudantes:

Categorias	Ocorrências
Preferência/gosto pessoal	18
Caráter móvel e prático	3
Não indicam	7
Total	28

Tabela 3 – Razões das opções pelo suporte impresso utilizado

O aspeto que mais sobressai da leitura da tabela é o destaque conferido à categoria “Preferência/gosto pessoal” (15 ocorrências), seguindo-se-lhe, com apenas 3 ocorrências, a categoria “Caráter móvel e prático”.

No que respeita à “Preferência/gosto pessoal”, os estudantes referiram, por exemplo: “Escolhi o suporte impresso, o livro, por gosto pessoal; prefiro sempre o livro ao suporte digital, foi sempre assim; tendo que optar escolho o livro sempre” (E4) / “Selecionei o livro porque prefiro sempre livros ao que é digital; gosto mais” (E9); “Livro para ser livro é impresso, prefiro” (E11).

As preferências do leitor pelo livro impresso revestem-se de importância, dado que lhe conferem um estatuto relevante no âmbito das práticas de leitura no quotidiano, face ao suporte digital (embora, sublinhe-se, os estudantes se refiram apenas ao contexto específico da escolha do livro, não incluindo outras leituras que pudessem realizar concomitantemente).

Merece também reparo o facto de 7 estudantes não terem referido as razões das suas opções pelo suporte impresso utilizado. Tal poderá ter ocorrido: i) por terem tido dificuldades em justificar as suas opções, não conseguindo referir as razões que lhes estariam subjacentes; ii) por não estarem eventualmente habituados a adotar um posicionamento crítico apurado em relação às suas escolhas em contexto académico.

Relativamente ao “Caráter móvel e prático” (3 ocorrências), os estudantes frisaram, por exemplo: “O livro é muito mais prático porque se leva para qualquer lado com mais facilidade, não é necessário computador, nem *tablet*” (E27) / “O livro para mim tem sempre a vantagem da mobilidade, vai connosco, pronto. É mais prático também porque se pode folhear mais rapidamente do que livro digital” (E3).

Embora a mobilidade esteja habitualmente associada ao livro em suporte digital, o facto de os estudantes terem concedido relevo a este aspeto pode ter associado a necessidade de proximidade física relativamente ao livro, sentimento doce de posse para quem o ama. Ou, como sublinha Lehtonen (2009, p. 281): “Matter is not behind pure human interaction. Instead, materiality is regarded as taking part in the interaction. Human togetherness implies being together with things”.

Na Tabela 4 apresentamos os resultados da análise das razões das opções pelo suporte digital utilizado indicadas pelos estudantes:

Categorias	Ocorrências
Preferência/gosto pessoal	1
Diversidade de escolha	1
Total	2

Tabela 4 – Razões das opções pelo suporte digital utilizado

Da leitura da Tabela 4 podemos inferir que a “Preferência/gosto pessoal” e a “Diversidade de escolha” foram as únicas razões apontadas no que respeita à opção pelo suporte digital utilizado. Estes estudantes selecionaram obras da Biblioteca de livros digitais alojada no sítio do Plano Nacional de Leitura, tendo referido, respetivamente, o seguinte: “Escolhi o livro digital porque prefiro lê-lo assim. Também faço o mesmo com outro tipo de leituras, mais por gosto, não por outra razão qualquer.” (E19) / “Li o livro na biblioteca digital porque tinha diversos livros para escolher, o que se tornou mais apelativo para mim” (E24).

Tal como no que refere ao livro impresso, também a preferência do leitor pelo livro digital pode ser importante enquanto motivo acrescido de interesse pela leitura (Martos Nuñez & Campos Fernández-Figares, 2013), promovendo uma possível rede de afetos em torno do ato de ler.

A disponibilização de materiais diversificados de leitura é, por seu turno, reconhecida enquanto benefício para promover o acesso do leitor a mundos outros que apenas o contacto com um amplo tecido literário pode proporcionar (Azevedo, 2013; Ceia, 2008).

Na Tabela 5 sintetizamos os resultados da análise das vantagens que os estudantes associaram à realização do trabalho:

Categorias	Ocorrências
Conhecer livros / textos anteriormente desconhecidos	19
Possibilidade de recomendar o livro a familiares e amigos	2
Aquisição do livro selecionado	2
Não respondem	4
Total	27

Tabela 5 – Vantagens associadas à realização do trabalho

Depreendemos que os estudantes destacaram como principal vantagem da realização do trabalho “Conhecer obras / textos anteriormente desconhecidos(as)” (19 ocorrências), seguindo-se, embora com muito menor número de ocorrências (2), as categorias “Possibilidade de recomendar o livro a familiares e amigos” e “Aquisição do livro selecionado”.

No que diz respeito à categoria “Conhecer livros/textos anteriormente desconhecidos” os estudantes vincaram, por exemplo:

A maior vantagem na realização deste trabalho foi conhecer um livro que nunca tinha lido e também outros que os colegas apresentaram. Foi a primeira vez que fizemos isto em três anos de curso e acho que ter conhecido os livros foi mesmo muito importante. Afinal depois vamos precisar deles mais tarde. (E5)

Com este trabalho pude aperceber-me que não conhecia livro nenhum da lista das metas, a maioria nunca tinha ouvido falar neles, a verdade é essa. Assim, fiquei a conhecer muito bem o que li e gostei muito de o ler, até. (E2)

Nos dois enunciados transcritos emerge o total desconhecimento das obras incluídas nas listas que constam nas Metas Curriculares de Português, o que nos parece ser preocupante e merecedor de posterior reflexão aprofundada, nomeadamente pelos estudantes serem futuros profissionais da Educação com responsabilidades acrescidas no que respeita à formação dos leitores em devir.

No entanto, os estudantes reconhecem que a leitura das obras foi importante, o que poderá incutir-lhes a curiosidade e o gosto de continuarem a demanda do prazer da/na leitura.

A “Possibilidade de recomendar o livro a familiares e amigos” (2 ocorrências) foi uma das vantagens que os estudantes menos associaram à realização do trabalho, embora conferindo-lhe matizes relevantes, como fica patente nos enunciados abaixo transcritos:

O que foi mais positivo do trabalho foi talvez, depois de conhecer o livro, poder recomendá-lo às minhas primas que estão no 1.º Ciclo e também dizer aos pais delas que o livro tem qualidade e que é bom para elas. (E23)

Como vantagem do trabalho acho que sobressaiu o facto de agora me sentir apta para poder recomendar o livro a outras pessoas, família, amigos, etc., algo que não faria se não tivesse lido o livro. Acho que foi importante nesse sentido. (E20)

Através do primeiro enunciado podemos inferir que a leitura do livro teria tido eco no núcleo familiar do estudante, sendo possivelmente criados elos que poderão vir a despertar o prazer na leitura. A preocupação do estudante com a

qualidade do livro parece-nos também importante, dado o seu perfil de futuro profissional da Educação.

No segundo enunciado emerge também o interesse que o livro teria despertado, de modo a que o estudante tivesse vontade de replicar tal interesse nos que o rodeiam de forma mais próxima (familiares e amigos).

Relativamente à categoria “Aquisição do livro selecionado” (2 ocorrências), o entusiasmo plasmado nos enunciados seguintes aponta para a mais-valia particular de que se teria revestido o trabalho para os estudantes:

Assim que seleccionei o livro, “corri” de imediato para a livraria mais próxima comprar o livro. Enquanto voltava para casa, já depois de ter ido à livraria, folheava cada página do livro ansiosa por descobrir o segredo e a história que o livro tinha para contar. (E4)

A maior vantagem do trabalho: comprei o livro, pude apreciar cada página, cada ilustração e fui lendo a história aos poucos. Se não tivesse feito o trabalho nunca compraria o livro nem teria conhecido a sua belíssima história de que gostei tanto. (E7)

Embora se trate apenas de duas ocorrências, parecem-nos muito importantes pelo modo como surgem generosamente abrigadas nos dois enunciados, num entusiasmo transbordante, deixando, possivelmente marcas indeléveis no itinerário destes leitores – que poderão germinar em leituras futuras, em outros leitores, em outros lugares...

Na Tabela 6, apresentamos os resultados da análise das desvantagens que os estudantes associaram à realização do trabalho:

Categorias	Ocorrências
Dificuldade de seleção do livro / do texto	2
Dificuldade de acesso aos livros	5
Total	7

Tabela 6 – Desvantagens associadas à realização do trabalho

Da leitura da Tabela 6 depreendemos que a principal desvantagem que os estudantes associaram à realização do trabalho foi a «Dificuldade de acesso aos livros» (5 ocorrências), seguindo-se a “Dificuldade de seleção do livro/do texto” (2 ocorrências).

Relativamente ao primeiro aspeto, os estudantes referiram, por exemplo, “A única desvantagem que posso apontar na realização deste trabalho foi a

difficuldade em encontrar o livro. Na biblioteca [da ESEV] não havia e tive que pedir emprestado a uma amiga” (E9) / “Desvantagens na realização do trabalho: o acesso ao livro foi complicado, não encontrava em lado nenhum aqui; mas depois consegui na biblioteca municipal” (E13).

Embora seja importante que os estudantes tenham à sua disposição, na biblioteca da escola que frequentam, um acervo de obras às quais possam recorrer, o leitor ávido de novos percursos de leitura não se deixa abalar por tais dificuldades. Colocá-las em evidência poderá, porventura, apontar para a falta de motivação destes estudantes para a leitura.

No que respeita à “Dificuldade de seleção do livro/do texto”, nos dois enunciados que associámos a esta categoria fica plasmado o desafio que a seleção da obra / do texto constituiu para os estudantes, evidenciando, porventura, uma atitude de pouca persistência relativamente à tarefa solicitada: “Tive muitas dificuldades em selecionar o texto e quase desisti; esta foi a desvantagem que posso apontar neste trabalho” (E14) / «Não conseguia selecionar livro nenhum e via o tempo a passar; pensei que não ia conseguir, foi o aspeto mais negativo deste trabalho” (E26).

3. Síntese final

A realização deste estudo possibilitou-nos compreender que o livro assumia uma grande relevância nas práticas de leitura literária destes estudantes, sendo os suportes digitais relegados para segundo plano. Tal relevância ficou plasmada de diferentes matizes que emergiram nas categorias relativas: i) às razões da escolha do livro / do texto; ii) às razões das opções pelo suporte impresso utilizado e iii) às vantagens associadas à realização do trabalho.

Rodeados de dispositivos tecnológicos no seu quotidiano, estes estudantes parecem, pois, continuar a encarar o livro enquanto tela propiciadora do cruzamento de olhares do mundo com o Outro (para no Outro também nos olharmos e com ele «passearmos» em lugares outros que precariamente se tornam nossos).

A reflexão efetuada permitiu-nos também inferir da necessidade de realização de outros estudos, mais alargados, que possam lançar luz sobre a temática abordada, de forma a compreender, mais aprofundadamente, o lugar do livro na era digital enquanto possível suporte configurador de práticas de leitura literária dos estudantes futuros profissionais da Educação, dadas as suas possíveis repercussões na formação de leitores autónomos e críticos.

Retomemos o fio inicial da nossa reflexão entrelaçando, de forma singela, as epígrafes que selecionámos para a sua abertura, numa leitura muito pessoal e consequentemente imperfeita: na *espécie de coração* que o livro pode ser, ressoando

no nosso, estaremos sempre desprotegidos do *assalto* da luz que em *pleno espanto* nos consome, adentrando-se-nos no olhar. Tal, porventura, “É a maldição dos homens que podem sonhar. Nada tem a ver com a lucidez ou a demência. Havemos de sonhar até ao fim” (Ondjaki, 2014, p. 16).

Referências bibliográficas

- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M. & Lean, O. C. (2011). The reading habits of malaysian chinese university students. *Journal of Studies in Education*, 1 (1), 1-13. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v1i1.1037>
- Agard, J. (2014). *Book*. Ilustrações de Neil Packer. London: Walker Books.
- Alegre, M. (2010). Discurso proferido na inauguração da Cátedra Manuel Alegre na Universidade de Pádua. Disponível em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/outros/antologia/a-musica-secreta-da-lingua-portuguesa/2229>
- Amado, J., Costa, A. P. & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Amaral, A. L. (2010). *Inversos*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Azevedo, F. (2013). *Clássicos da literatura infantil e juvenil e a educação literária*. Guimarães: Opera Omnia.
- Baptista, A. B. (2014). ‘Vem de longe a marca do suporte material’: uma entrevista com João Luís Lisboa. *Materialidades da literatura*, 2, (1), 159-164. Disponível em <http://iduc.uc.pt/index.php/matlit/search/search>
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (ed. original 1977). Trabalho original publicado em 1977.
- Balça, A., Costa, P., Pires, N. & Pais, A. (2009). Leitores em construção (?) Leitura(s) no ensino superior em Portugal: alguns indicadores. In E. Martos & T. M. K. Rösing (Coord.) *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 237-258). Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo. Disponível em http://universidades-lectoras.org/dt/finder/practicass_lectura_y_escritura.pdf
- Bauman, Z. (2013). *Europa líquida*. Entrevista de Giuliano Battiston. Funchal: Nova Delphi.
- Bortolanza, A M. E. & Balça, A. (2013). Perfil leitor de universitários ingressantes em um curso de formação de professores. In M. L. Chaleta et al. (Coord.) *Actas da II international conference learning and teaching in higher education and learning orchestration in higher education*. Évora: Gabinete para a Promoção do Sucesso Académico. Évora: Universidade de Évora, pp. 279-296. Disponível em: http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/9740/1/LTHE_2013CD_AtasVersaoFINAL.pdf

- Brossard, N. (2015). *O deserto malva*. Tradução de Hugo Amaral. Coimbra: Palimage. (Título original: *Le Désert mauve*, Éditions de l'Hexagone, 1987).
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. M. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Castells, M. (2013). *Communication power*. Oxford: Oxford University Press (Trabalho original publicado em 2009).
- Ceia, C. (2008). O poder da leitura literária (contra as formas de impoder), 1-8. Disponível em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_leitliter_a.pdf
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Delamaro, M., Mingroni, A. & Cicone, D. (2006). Sobre hábitos de leitura de estudantes de engenharia: um diagnóstico preliminar. *Anais do XXXIV COBENGE – Congresso Brasileiro de ensino de engenharia*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, pp. 9.131-9.145. Disponível em http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2006/artigos/9_256_304.pdf
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (2000). (Eds.). *Handbook of qualitative research*, 2nd edition. Thousand Oaks: Sage (Trabalho original publicado em 1994).
- EACEA/Eurydice (2012). *O ensino da leitura na Europa: contextos, políticas e práticas*. Lisboa, Editorial do Ministério da Educação e Ciência (Trabalho original publicado em 2011).
- Ferreira et al. (2004). Hábito de leitura dos alunos do curso de Educação Física da Universidade Católica de Brasília. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*, 12 (4), 75-81. Disponível em <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/590/614>
- Freitas, W. R. S. & Jabbour, C. J. C. (2011). Utilizando o estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. *Estudo e Debate*, 18 (2), 7-22. Disponível em <http://univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/viewFile/30/196>
- Furtado, J. A. (2015). Entre a leitura digital e o abandono da leitura. In Fundação Calouste Gulbenkian (Org.) *Os livros e a leitura: desafios da era digital* (pp. 141-147). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gilardoni, C. (2006). Universitarios y lectura: análisis cuali-cuantitativo del uso, accesibilidad y valoración de los libros. *Calidad en la educación*, 25, 215-239.
- Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros

- que evocan. *Ocnos*, 11, 93- 112. Disponível em [http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article /view/441](http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441)
- Hately, E. (2015). Brought to book: exploring informational books about books for children. *INTERJULI*, 2, 45-62.
- Hayward, L. (2006). *I am a book*. Ilustrações de Carol Nicklaus. Minneapolis: Millbrook Press.
- Hicks, D. (2010). The material culture turn: event and effect. In D. Hicks e M. C. Beaudry (Eds.) *The Oxford handbook of material culture studies* (pp. 25-98). Oxford: Oxford UP.
- Karim, N. S. A. & Hasan, A. (2007). Reading habits and attitude in the digital age. *The Electronic Library*, 25 (3), 285-298. Doi: 10.1108/02640470710754805
- Kuusela, H. (2016). The forms and uses of contemporary books: studying the book as a mass produced commodity and an intimate object. *Transformations*, 27, 1-15.
- Lehtonen, T-K. (2009). How does materiality matter for the social sciences?. In O. Kharkhordin (Ed.) *The materiality of res publica* (pp. 271-288). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Larrañaga E. & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoria de “falsos lectores”. *OCNOS*, 1, 43-60. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1973232>
- Martos Nuñez, E. & Campos Fernández-Figares, M. (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Editorial: RIUL- Santillana.
- Mata, L. (2012). Literacia familiar e desenvolvimento de competências de literacia. *EXEDRA, Número temático. Português: investigação e ensino*, 220-227. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/18-numero-tematico-2012.pdf>
- Martín, L. G. (2015). Los libros y la lectura en transformación: desafíos para la promoción de la lectura. In Fundação Calouste Gulbenkian (Org.), *Os livros e a leitura: desafios da era digital* (pp. 135-140). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Melão, D. (2016). *Representações sobre a leitura e sua influência em práticas educativas. Um estudo no 1.º ciclo de Bolonha*. (Tese de doutoramento; não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Morgado, J. C. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Parlette, M. & Howard, V. (2010). Personal growth, habits and understanding: pleasure reading among first-year university students. *Evidence based library and information practice*, 5 (4), 53-69. Disponível em <http://wigan-ojs.library.ualberta.ca/index.php/EBLIP/article/viewFile/8630/7522>

- Ondjaki (2014). *Sonhos azuis pelas esquinas*. Lisboa: Caminho.
- Pina, M. A. (2011). *Como se desenha uma casa*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio. Reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ramos, A. M. & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. L. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (Coord.) *Ler para ser* (pp. 149-174). Coimbra: Almedina.
- Reese, E., Sparks, A. & Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of early childhood literacy*, 10 (1), 97-117. doi: 10.1177/1468798409356987.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico. Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Smith, L. (2010). *It's a book*. Ilustrações de Lane Smith. London: Roaring Brook Press.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudo de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Thomas, G. (2011). *How to do your case study: a guide for students and researchers*. London: Sage.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. & M. Pinto (Orgs.) *Metodologia das ciências sociais* (pp. 102-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Witter, G. P. & Ramos, O. A. (2008). Influência das cores na motivação para leitura das obras de literatura infantil. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)*, 12, (1), 35-50. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a04.pdf>
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: design and methods*, 5th edition. Thousand Oaks: Sage (Trabalho original publicado em 1984).
- Yubero, S., Larrañaga, E. & Pires, N. (2014). *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Castelo Branco: Edições IPCB

A língua portuguesa como língua de comunicação internacional

MÁRIO FILIPE

Universidade Aberta/CEMRI

Com a nesga histórica que 40 anos conseguem deixar vislumbrar, podemos arriscar dizer que, como todos os setores da vida portuguesa, também a língua recebeu o impacto, as “ondas de choque” da Revolução de 25 de Abril.

Visto com uma distância de 40 anos (pouco tempo em termos de análise e distanciamento históricos), podemos arriscar ponderar sobre como a Revolução de Abril possibilitou uma oportunidade de internacionalização e abriu um caminho e um espaço, na cena internacional, de que a língua portuguesa não usufruía até então. O advento de um novo período democrático e de liberdade, nomeadamente a liberdade de pensamento e de expressão, a liberdade de escolha para todos, o exercício pleno de soberania de que a independência é garante, no que respeita também aos cinco países africanos que se tornaram nações independentes na sequência dos eventos de 1974, também impôs uma nova realidade para a língua portuguesa.

Também fruto do evoluir democrático e a compreensão que os anos de democracia vieram a permitir, foi possível internamente, em Portugal, em liberdade, o reconhecimento de uma língua, sem estatuto oficial e em perigo de desaparecer. Foi possível porque a democracia é também respeito pelas línguas autóctones que coexistem no mesmo território sem que o reconhecimento de uma constitua uma ameaça a outra. O reconhecimento da língua mirandesa como língua oficial regional obrigou a que, pela primeira vez na sua História, Portugal tivesse de inscrever na sua Lei Fundamental, qual a sua língua oficial nacional. E assim, a Constituição da República Portuguesa, na sua quinta revisão, em 2001, estabelece no seu artigo 11.º ponto 3, que a sua língua oficial

é o português. Também a Língua Gestual Portuguesa ganhou Estatuto e uma referência ao seu papel importante na transmissão de conhecimento, no espaço do sistema de ensino e comunicação, gravada no texto da Constituição da República (alínea h) do art.º 74).

Mas voltando ao plano internacional, e ao período em que decorreu o que ficou consagrado como a descolonização, há que constatar que os novos países que então ascenderam à independência fizeram uma escolha soberana, entre outras necessárias ao estabelecimento e organização de um Estado, ao estabelecer a língua portuguesa como sua língua oficial. E essa escolha foi determinante.

Na verdade, antes da Revolução de Abril, a língua portuguesa era *apenas* a língua de Portugal e do Brasil. No entanto, ainda durante o período das lutas armadas de libertação se construíram os alicerces para que a língua portuguesa não fosse apenas a língua do colonizador. A língua portuguesa, pela mão dos dirigentes dos movimentos de libertação, começou, também ela, o seu destino de combate e de libertação, já que foi também a língua dos partidos da luta armada pela independência. São bem conhecidas as posições de Amílcar Cabral e de Samora Machel sobre o papel da língua portuguesa, tal como ficou bem conhecido o papel da língua portuguesa na luta de libertação nacional de Timor-Leste.

Os novos países, ao tomarem a decisão política soberana de tornar a língua portuguesa sua língua oficial, adicionaram à língua portuguesa uma dimensão internacional pluricontinental e subseqüentemente, a presença como língua de trabalho nas organizações internacionais regionais em África. De um momento em que 2 países tinham a língua portuguesa como língua oficial, passou-se a uma realidade de 7 e, já neste século, de 8 e desde a entrada da Guiné Equatorial, de 9.

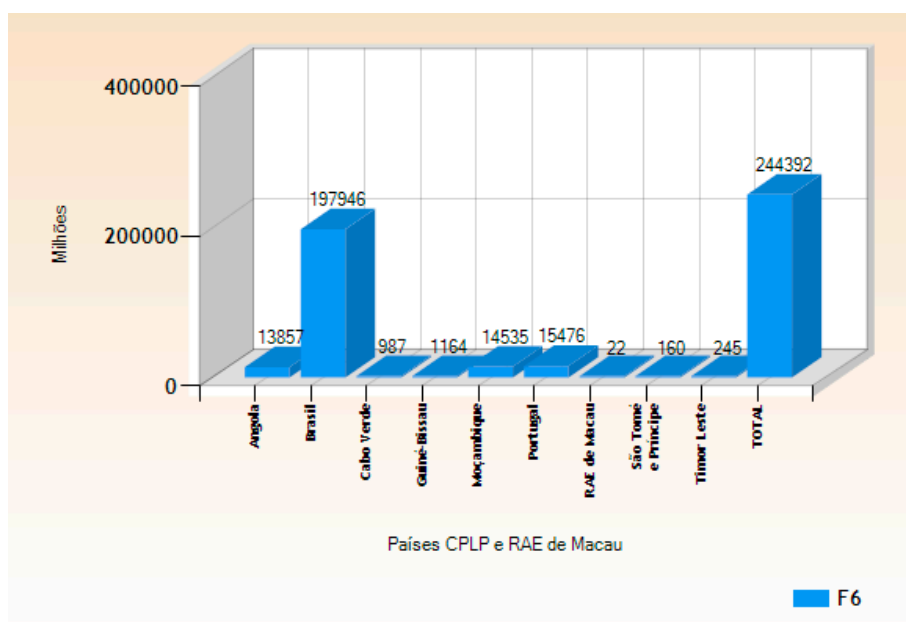
Ao assumirem a língua portuguesa como sua, os novos países contribuíram decisivamente para o crescimento da língua portuguesa e para a sua afirmação global. A forte aposta na educação, consolidou a língua portuguesa nos respetivos sistemas de ensino, como língua de conhecimento e de transmissão de saberes, no quadro interno da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), sem que isso impedisse a introdução, em alguns destes países, das línguas nacionais, nos primeiros anos do ensino básico, numa fórmula de ensino bilingue.

No início deste século, alguns dos organismos que se dedicam a analisar o número de falantes das diversas línguas no mundo, atribuíam à língua portuguesa cerca de 190 milhões de falantes, uma das referências neste campo, o *site ethnologue*, atribuíu na sua edição de 2013, 202 milhões de falantes ao português. Não deixam de ser interessantes estes números, porque comparando-os com o número de habitantes atuais do Brasil, 195 milhões, o número indicado nem abrange os 10 milhões de portugueses que vivem Portugal, omitindo-se assim,

claramente, os outros 7 países da CPLP, já para não falar das suas diásporas ou os falantes de português como língua estrangeira. Uma das razões para este facto é metodologia e as datas usadas aquando da recolha dos dados apresentados. Os dados referentes ao Brasil são de 1998 e os de Portugal, por exemplo, de 2010.

Tentemos então perceber quem são os falantes de Português no mundo considerando não só os falantes em cada país, mas igualmente as respetivas diásporas.

Tomemos os números de 2010 apresentados no Observatório da Língua Portuguesa¹ que reproduzo abaixo sem alterações ou outro tratamento.



Falantes de Português

25-08-2010

¹ O *link* apresenta uma atualização dos dados a outubro de 2014. Os dados aqui apresentados referem-se à data em que foram recolhidos 8/04/2014, para a Conferência.

Países e regiões	População residente (milhares)	Percentagem considerada*	Emigrantes (milhares)	Falantes de Português (milhares)
Angola	19082	70%	500	13857
Brasil	194946	100%	3000	197946
Cabo Verde	496	87%	555	987
Guiné-Bissau	1515	57%	300	1164
Moçambique	23391	60%	500	14535
Portugal	10676	100%	4800	15476
RAE de Macau	545	4%	0	22
São Tomé e Príncipe	165	91%	10	160
Timor-Leste	1124	20%	20	245
TOTAL	252595		9715	244392

Fontes: a partir de OLP

População de Macau: Portal do Governo da RAE de Macau

Restante população: Nações Unidas (ano de 2010).

* **As percentagens de falantes foram consideradas com base em:**

• Taxas de alfabetização em cada país:

Portugal e Brasil

Foi considerado o valor de 100% de falantes

Angola

Foi considerada uma taxa superior (+1 ponto percentual)

Timor-Leste

Foi considerada uma taxa inferior, dado que a alfabetização poderá ter sido feita noutra língua, nomeadamente em *Bahasa*.

Como vemos, os totais de falantes considerados não contemplam o total das populações excetuando Portugal e Brasil, pelo que não se pode acusar o Observatório de confundir a população total dos nove países e territórios com a população que fala português².

² No quadro é considerada a Região Administrativa Especial de Macau, da República Popular da China, (RAEM) que não faz parte da CPLP e ainda não é considerada a Guiné Equatorial que só se tornou membro da Organização em 2014.

Independentemente do trabalho da cooperação na área da educação levada a cabo por agências de ajuda ao desenvolvimento de Portugal ou do Brasil, trabalho feito em qualquer dos casos com os países parceiros, o que parece ser interessante de analisar é o crescimento dos falantes de português como primeira língua ou língua materna no período pós independência sabendo-se, a crer no Instituto Nacional de Estatística (INE) em 1978, que a descolonização retirou mais de 500 mil falantes de português as estes novos países. Este número de falantes foi, ao longo destes anos, várias vezes suplantado pelos falantes locais. O fenómeno tem várias explicações, mas não podemos menorizar a forte aposta na educação das novas gerações destes novos países.

Breve olhar sobre o mundo da língua inglesa

Um trabalho da universidade de *Ottawa* (Canadá), na página do SMLC³, Gestão Linguística do Canadá, refere o seguinte: excetuando os EUA, o Reino Unido, Canadá, Irlanda, Austrália e Nova Zelândia “o inglês é a língua materna de uma parte insignificante da população em todos os outros países exceto a África do Sul (5,7%). Contudo, se aos 306 milhões de falantes nativos dos países atrás referidos, adicionarmos da Índia, África e Oceânia, o total sobre para 374 milhões. Este é o número de falantes nativos de inglês no mundo, em sentido estrito.

English is the mother tongue of a fairly insignificant portion of the population in all other countries except South Africa (5.7% or two million people). However, if we add the number of native English speakers in the countries listed above to those in India, Africa, and Oceania, the total increases from 306 million to 374 million. This is the number of English speakers (or Anglophones) in the world, strictly speaking.

Independentemente do número de falantes nativos, o que ressalta desta comparação é que, a percentagem de falantes nativos de língua portuguesa em África é muito superior à dos países que têm a língua inglesa como língua oficial. O que não deixa de ser significativo porque como já foi referido, o número de falantes nativos de língua portuguesa em África cresceu sobretudo depois das independências.

A dimensão global da língua Portuguesa, língua com presença acentuada em África e sobretudo na América do Sul, uma presença de 9 séculos na Europa, mas também presente na Ásia, tem hoje, por opção consciente dos países e regiões que a adotaram como sua língua oficial, um peso demográfico e uma importância

³ Ver bibliografia

geopolítica que justifica, pela dinâmica de intervenção internacional crescente dos países da CPLP, uma necessidade de presença efetiva nos organismos internacionais de decisão política multilateral.

Os desafios presentes da língua Portuguesa, como os da sua afirmação nos *fora* internacionais, da sua valorização enquanto língua de aprendizagem quer nos sistemas curriculares de ensino, quer fora deles, e o da promoção e valorização das culturas que se expressam nesta língua, tal como enquanto língua de ciência, são desafios partilhados pelas grandes línguas internacionais e perspetivam a sua contribuição relevante para a valorização social daqueles que a falam, seja como língua materna, segunda, ou como língua estrangeira.

Do valor social ao valor económico o estabelecimento de uma nova perceção sobre a língua portuguesa

Valor social e valor económico da língua não são dissociáveis. A imagem de uma língua economicamente valorizada, não sendo condição única, tem reflexos na valorização social dos seus falantes.

A consciência do falante sobre o estatuto da sua língua, a imagem que tem da língua que fala, ou que aprendeu a falar por razões profissionais ou outras, determina a forma como age e reage perante a possibilidade ou impossibilidade de usar essa língua, por exemplo, num congresso, numa comunicação com a administração com os centros de poder e decisão ou simplesmente, no local de trabalho, num café, na rua entre amigos, num ambiente onde outra língua seja dominante.

Da mesma forma, a presença da língua portuguesa nas organizações internacionais, tem reflexos na sua imagem externa como ela é vista pelos dirigentes representantes de outros países falantes de outras línguas. Mais próxima das pessoas e das famílias, a presença da língua portuguesa nos sistemas de ensino dos países onde residem deverá ser um fator de reconhecimento do valor da língua não apenas como língua de uma comunidade, mas como língua internacionalmente usada e partilhada por outros falantes seja na sua dimensão cultural ou de negócios.

Quando um país toma a decisão de adotar a língua portuguesa no seu sistema de ensino está a reconhecer valor a esta língua e está a transmitir um sinal aos seus cidadãos sobre o seu interesse em que se aprenda essa língua e da sua relevância para o país.

O estudo “O Potencial Económico da Língua Portuguesa”, que tem sido muito divulgado ultimamente e que colocou no discurso de especialistas e de outros intervenientes políticos, fala do que chama o “efeito de rede” e esse é

um fator relevante para a atratividade de uma língua. Quando a Argentina adota a língua portuguesa como língua estrangeira no seu sistema de ensino não está apenas a dar cumprimento a uma orientação enquanto membro do Mercosul, está a reconhecer perante os seus cidadãos o valor e a necessidade da aprendizagem da língua e, por essa via a aumentar o seu valor social e cultural. Quando a Namíbia decide que a língua portuguesa seja ensinada nas suas escolas a par de outras línguas estrangeiras está a reconhecer o valor da língua portuguesa e a sua importância económica, mas também o valor social para os que a aprendem. Os mais de 35 mil alunos de português no sistema de ensino do Senegal aprendem a língua não só porque ela está disponível no sistema, mas porque, estando no sistema, tem valor intrínseco.

Os desafios da língua Portuguesa são os de uma grande língua.

São os desafios da formação, da qualidade dos docentes e das aprendizagens, são os desafios da certificação dessas aprendizagens com valor oficial reconhecido.

As comunidades portuguesas residentes no estrangeiro (dentro e fora da UE), nomeadamente as gerações mais novas, têm aqui um papel a desempenhar.

O que vemos hoje um pouco por todo o mundo, e a China é um dado importante neste olhar, pelo seu interesse crescente na língua portuguesa, é o resultado da rede que a língua portuguesa agregou, pela sua pluricontinentalidade, pelo facto de em continentes diferentes os países que a falam estarem perante a perspetiva de grande desenvolvimento, num futuro que é visível nesta geração.

Brasil, Angola e Moçambique têm condições para se afirmar não só regionalmente, mas podem ambicionar, como é o caso do Brasil, a desempenhar um papel mais determinante, nomeadamente no âmbito das Nações Unidas, independentemente de crises conjunturais.

Uma língua beneficia da rede e devolve aos países que a falam o benefício de fazerem parte de um conjunto que vai construindo uma imagem que se vai fortalecendo.

Esta realidade incorpora a imagem que o falante tem da sua língua e esta relação entre valor económico, valor social e projeção cultural, contamina a imagem que os não falantes têm dessa língua, fazendo aumentar o desejo de a aprender.

Muitas línguas, ao longo da história da humanidade, ultrapassaram fronteiras e foram além dos seus falantes nativos e diluindo as fronteiras iniciais, tornando-se importantes vias de difusão cultural, comercial, económica e de reconhecimento do exercício do poder económico e político pelos que dominavam essas línguas. A história mostrou que a umas, outras se sucederam. Nenhuma sobreviveu a um novo poder detentor de outra língua, a uma nova realidade económica, a uma nova relação com a dimensão do homem e o poder estabelecido, económico, cultural

ou político, à medida que foi crescendo e globalizando a sua ação. A nenhuma língua foi proporcionada uma segunda vaga. Até agora.

O modelo e o contexto são diferentes. O modelo é o das sociedades multilíngues e do cidadão plurilíngue. O contexto é o da diversidade e do respeito pelas contribuições que as diversas línguas, no contexto da galáxia de línguas (Swaan, 2001), as culturas que transmitem, oferecem a um mundo plural. Mas foi nesse ambiente que a língua portuguesa voltou a crescer, num contexto de liberdade dos povos que a falam, de liberdade de partilha e de pertença comum e de respeito pelos contextos multilíngues em que convive com crioulos de base portuguesa ou línguas nacionais a quem pede e dá léxico, num enriquecimento mútuo não muito diverso do diálogo que noutros séculos a língua portuguesa estabeleceu com línguas como o japonês, o bahasa indonésio, o malaio ou o chinês.

Referências bibliográficas

- Reto, L. (Ed.). (2012). *Potencial Económico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Texto Editora.
- Swaan, A. (2001). *Words of the World*. Cambridge: Polity Pres.

Webgrafia

- Constituição da República Portuguesa, [consultado em 21/4/2014] <http://www.parlamento.pt/LEGISLACAO/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Lewis, M. P., Simons G. F., & Fennig, Ch. D. (Eds.). (2016). *Ethnologue: Languages of the World*, Nineteenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version. <http://www.ethnologue.com>. [consulta atualizada em abril de 2016]
- Observatório da Língua Portuguesa, <http://observalinguaportuguesa.org/graficos-o-estatuto-da-lp-no-mundo/>, [consulta atualizada em abril de 2016]
- Portal do Governo de Macau, http://portal.gov.mo/web/guest/info_detail?infoId=86420, [consultado em 21/4/2014]
- University of Ottawa, Site for Language Management in Canada (SLMC), World Status of the English Language, https://slmc.uottawa.ca/?q=english_world_status, [consultado em 21/4/2014]

A sufixação num *corpus* de aquisição de PLE/L2

ANTÓNIA ESTRELA & SANDRA ANTUNES

Escola Superior de Educação de Lisboa/Centro de Linguística da UL

1. Introdução

Diversas são as áreas gramaticais que se sabem ser de maior dificuldade quando se fala da aquisição do português como língua segunda (L2) ou língua estrangeira (LE). A descrição da sufixação derivacional em português mostra bem a complexidade que pode estar associada a este processo. A partir da análise das produções dos aprendentes de português L2/LE com base no COPLE2, verificou-se que este é um tópico relativamente ao qual se observam algumas dificuldades. Na verdade, são diversos os desvios perpetrados pelos aprendentes, independentemente da sua língua materna.

O presente artigo, que visa apresentar e analisar alguns dados relativos à ocorrência de nomes formados por sufixação, tem a seguinte estrutura: na secção 2, procede-se à descrição do processo de sufixação nominal em português; na secção 3, define-se o fenómeno de transferência lexical e os fatores que influenciam essa transferência; na secção seguinte, apresenta-se o *corpus* COPLE2; na secção 5, efetua-se a análise dos dados relativos às produções dos alunos com inglês, espanhol, italiano e francês como línguas maternas e expõe-se uma análise contrastiva interlíngua. Conclui-se o trabalho com algumas considerações finais, em que se evidenciam algumas particularidades que têm em conta a proximidade tipológica entre línguas.

2. Sufixação nominal em português

A derivação é um processo de criação de palavras disponível em português e noutras línguas. Este processo implica que haja uma unidade lexical à qual se junta um ou mais afixos (prefixo e/ou sufixo) para criar uma nova unidade lexical. A derivação é um processo regular, dado que o número de afixos derivacionais de uma língua constitui um conjunto limitado (Correia & Lemos, 2005).

Tendo em conta a caracterização dos afixos derivacionais em português, importa identificar as propriedades gramaticais da forma de base às quais os sufixos se associam e das formas derivadas que eles incluem (Mateus et al., 2003). Os afixos derivacionais, por um lado, possuem propriedades inerentes que serão transmitidas à palavra derivada e, por outro, impõem propriedades de seleção. Assim, a categoria sintática das palavras derivadas é atribuída a partir da categoria sintática dos sufixos derivacionais, o que é visível através dos exemplos abaixo (Mateus et al., 2003).

- | | | |
|----|------------------------|---------------------------|
| 1) | símbol(o) _N | – simbólico _A |
| | símbol(o) _N | – simbolismo _N |
| | símbol(o) _N | – simbolizar _V |

Geralmente, as bases sobre as quais os afixos operam são radicais (cf. 2), mas também podem ser temas (cf. 3) ou ainda palavras (cf. 4):

- | | | |
|----|--------------------|----------------------------------|
| 2) | -eza | cert > certeza |
| | -eiro | livr > livreiro |
| 3) | -ção | continua > continuação |
| | -dor | seguir > seguidor *seguedor |
| 4) | -ndo | educa > educando |
| | divide > dividendo | *dividindo |

Os exemplos acima são meramente ilustrativos. A listagem de sufixos disponíveis, em português, é mais vasta. Contudo, por questões de espaço, não os apresentamos mais detalhadamente.

A base da derivação pode ser uma palavra simples, cuja estrutura interna não é decomponível (cf. 5), uma palavra simples, cuja estrutura interna apresenta apenas um elemento (cf. 6), uma palavra derivada (cf. 7) ou uma palavra composta (cf. 8)¹:

- | | |
|----|--------------------|
| 5) | caseiro > cas+eiro |
| 6) | lunar > lun+ar |

¹ Os exemplos são de Correia & Lemos (2005, p. 28).

- 7) regionalização > regionaliza+ção
 8) agronomia > agr (o) nom (ia)

No que diz respeito aos sufixos derivacionais, apresentam como características o facto de ocorrerem sempre à direita da base, determinarem a categoria do derivado e estabelecerem a sílaba tónica da palavra (Correia & Lemos, 2005). Apesar de o nosso estudo se focar essencialmente na questão da sufixação nominal, disponibilizamos, ainda que de modo breve, os restantes processos disponíveis em português²:

- 9) Verbalização
 denominal óleo_N > olear_V
 deadjetival real_A > realizar_V
 deverbal saltar_V > saltitar_V
- 10) Nominalização
 deverbal realizar_V > realização_N
 deadjetival católico_A > catolicismo_N
 denominal pastel_N > pastelaria_N
- 11) Adjetivalização
 denominal morfologia_N > morfológico_A
 deverbal discutir_V > discutível_A
 deadjetival pequeno_A > pequenino_A
- 12) Adverbialização
 deadjetival feliz_A > felizmente_{ADV}

Tendo em conta a larga quantidade de palavras formadas por sufixação, o aprendente de português tem de dominar um vasto léxico para não cometer desvios. Quando ocorrem desvios, precisamente porque o léxico do português ainda não é dominado, é comum a ocorrência de transferências de uma outra língua, geralmente a materna, como veremos adiante.

3. O fenómeno de transferência lexical

A transferência lexical é um processo fundamental na aprendizagem de uma língua nova. Os aprendentes estabelecem relações de equivalência entre a sua língua materna (bem como as línguas previamente adquiridas) e a língua-alvo, e,

² Os exemplos são de Correia & Lemos (2005, pp. 29-30).

com base no seu repertório linguístico, procedem à transferência de itens lexicais ou estruturas sintáticas que consideram comuns nas línguas em comparação (Lado, 1957).

Apesar de se considerar que a língua materna é uma fonte privilegiada de transferência, alguns estudos têm comprovado que outras línguas conhecidas pelos aprendentes poderão também desempenhar um papel importante na aquisição de uma língua adicional (Ln), servindo, igualmente, de fonte de transferência (Smith, 1994).

A transferência lexical pode manifestar-se de duas formas diferentes:

1. transferência de forma/unidades lexicais, que consiste no uso de palavras de outras línguas previamente adquiridas (L1/Ln). Estas palavras podem ocorrer exatamente como são produzidas na língua de origem (*rebaixa*_{espanhol L1} em vez de ‘desconto’), ou podem estar adaptadas à língua-alvo (sendo alteradas de acordo com os seus princípios de formação de palavras), produzindo híbridos que não existem nessa língua (governo_{inglês L1(government)} em vez de ‘governo’);
2. transferência de uso, que corresponde ao uso de padrões sintáticos, semânticos ou estatísticos para as unidades da língua-alvo sob a forma de decalques³. Existem vários tipos de transferência de uso: (i) transferência de unidades multilexicais, como colocações, nomes compostos, provérbios, etc.); (ii) transferência de preferências de subcategorização; (iii) transferência de padrões sintáticos; (iv) transferência de frequência, i.e., palavras ou estruturas muito (ou pouco) frequentes numa L1 podem ser também frequentemente (ou raramente) utilizadas na L2; (v) transferência de registo (registo informal numa L1 é transposto para a língua-alvo).

A análise de fenómenos de transferência que tem sido levada a cabo por vários autores, como Jarvis (2000), Gilquin (2008), Pinto (2012) ou Paquot (2013) ou, tem revelado que o processo de transferência pode ser negativo ou positivo. Assim, está-se perante uma transferência negativa quando a forma na L1 é diferente da forma na L2/Ln e o aprendente produz a forma errada, i.e., a da sua L1 (*constancia*_{espanhol L1} em vez de ‘registo’). Por outro lado, está-se perante uma transferência positiva quando a forma na L1 é semelhante à da L2 e o aprendente produz a forma corretamente. No entanto, por vezes, o aprendente produz uma

³ Considera-se um decalque a existência, numa língua, de um conceito pela tradução de uma palavra ou expressão de outra língua. Por exemplo, em português, criou-se a locução ‘ter lugar’ (com o significado de ‘acontecer’) por decalque do francês *avoir lieu*.

forma errada, resultando num fenómeno de hipercorreção⁴ (riqueza_{espanhol L1} é produzido como ‘riqueça’).

Para o trabalho em questão, interessa identificar erros produzidos pelos aprendentes no que respeita ao processo de formação de nomes por sufixação que possam resultar de transferências da L1/Ln e verificar se há mais produtividade na utilização de determinados sufixos.

4. O *corpus* COPLE2

O *Corpus de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda – COPLE2* é um projeto em desenvolvimento na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL)⁵ que tem como objetivo a compilação e análise de materiais escritos e orais produzidos por alunos estrangeiros que estão a aprender português como língua estrangeira ou língua segunda, bem como por candidatos a exames de certificação de proficiência de nível de língua.

A produção de *corpora* de aprendizagem das línguas tem conhecido um crescente interesse. Ainda que a maioria dos recursos produzidos vise a língua inglesa, existem, para o português, alguns *corpora* já compilados ou em curso⁶. No seguimento destes trabalhos, o presente projeto propõe-se, assim, a ampliar e atualizar os dados recolhidos no âmbito da aprendizagem de português LE/L2, de modo que possa servir de suporte à investigação, ao ensino e à formação de professores, uma vez que fornecerá dados empíricos que permitirão: (i) o aperfeiçoamento de materiais didáticos a partir da identificação quer de erros gerais produzidos durante o processo de aquisição desta língua, quer de erros específicos, tendo em atenção a língua materna (L1) dos informantes, bem como outras línguas estrangeiras previamente adquiridas; (ii) o desenvolvimento de materiais no âmbito da formação de professores, tendo em atenção a intervenção dos professores na correção dos textos; (iii) a possibilidade de análise da interação escrita/oralidade. Os dados recolhidos e tratados até ao momento estão disponíveis online para visualização e pesquisa⁷.

⁴ Entende-se po hipercorreção a substituição de uma forma que é entendida como incorreta por uma forma errada, mas que é interpretada como correta.

⁵ Este projeto tem o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (UID/LIN/00214/2013), Fundação Calouste Gulbenkian (Projeto LeCIEPLE, Proc. nr. 134655) e Associação para o Desenvolvimento da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

⁶ Destaca-se o *corpus Recolha de dados de Aprendizagem do Português Língua Estrangeira*, o *Corpus de Produções Escritas de Aprendentes de PL2 (PEAPL2)*, e o *Corpus de Aquisição de L2*.

⁷ <http://alfclul.clul.ul.pt/teitok/learnercorpus/index.php?action=files>

4.1. Constituição do *corpus* escrito

O COPLE2 é composto por um acervo de materiais escritos e orais produzidos por 483 alunos de PLE/L2 (424 para o escrito e 59 para o oral) que frequentaram a FLUL em cursos anuais ou de verão de Português Língua Estrangeira, ministrados pelo Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (ICLP), ou que realizaram exames de certificação de proficiência de nível de língua no Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), entre os anos de 2010-2014. Nas subsecções seguintes, apresentar-se-á apenas o *corpus* escrito, do qual foram extraídos os dados analisados neste trabalho⁸.

Devido à heterogeneidade dos informantes e dos textos, foram tidas em conta diferentes variáveis, sendo todos os metadados tratados numa base de dados. Assim, no que respeita ao perfil dos informantes, teve-se em consideração os seguintes campos e valores: (i) idade: 18-40 anos (80% dos informantes têm idade entre 18-30 anos); (ii) língua materna (14 línguas maternas diferentes, com base no requisito mínimo de 6 informantes por L1); (iii) nacionalidade (relevante no caso de línguas que são faladas em vários países, como o inglês, que, no *corpus*, é falado por informantes provenientes do Reino Unido, Estados Unidos da América, Austrália, Canadá, Índia e Nova Zelândia); (iv) habilitações académicas; (v) conhecimento de outras línguas estrangeiras; (vi) proficiência: níveis A1 (7%), A2 (40%), B1 (31%), B2 (19%), C1 (3%), do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*; (vii) tipo de curso (anual, de verão, exame CAPLE); (viii) permanência em países lusófonos (onde, quando, durante quanto tempo); (ix) tempo de estudo de português.

Relativamente ao perfil dos textos, foram considerados os seguintes dados: (i) género textual: texto argumentativo (35,5%), texto narrativo (17,5%), carta pessoal (12,5%), carta formal (10,5%), texto descritivo (9,6%), diálogo (6,4%), e-mail/mensagens (6,3%), história a partir de imagens (1,5%), crítica literária (0,2%); (ii) tópico (a vida do informante em Portugal, carta para um amigo sobre as férias na praia, carta de reclamação para uma agência de viagens, mercado de trabalho no país do informante, etc.); (iii) tipo de tarefa (teste diagnóstico, intercalar ou final, trabalho de casa, exame CAPLE); (iv) condições da tarefa (com/sem limite de tempo para redigir); (v) recurso ou não a materiais didáticos auxiliares (dicionários, gramáticas, outros); (vi) número de palavras; (vii) data.

O Quadro 1 resume a constituição do *corpus* escrito até à data.

⁸ De um modo sucinto, no que respeita à constituição do *corpus* oral, existem, até à data, 12 transcrições, num total de 24 informantes, com idades compreendidas entre os 20 e os 49 anos, com 8 línguas maternas diferentes e, maioritariamente, com nível de proficiência A1. Para uma descrição mais detalhada sobre o *corpus* COPLE2, cf. Antunes *et al.* (2015).

L1	Inf.	Masc.	Fem.	Média idade	Textos	Palavras	Média palavras/texto
Chinês	129	33%	67%	22	323	57.377	178
Inglês	65	34%	66%	24	142	21.610	152
Espanhol	52	42%	58%	29	139	21.200	153
Alemão	39	38%	68%	27	76	12.548	165
Russo	25	8%	92%	25	70	9.697	139
Francês	23	26%	74%	29	43	7.808	181
Japonês	23	26%	74%	23	50	6.809	136
Italiano	20	30%	70%	25	34	5.875	172
Holandês	11	18%	82%	23	15	1.993	133
Tétum	9	56%	44%	31	22	3.163	144
Árabe	8	25%	75%	30	13	2.206	170
Polaco	8	25%	75%	26	22	2.810	128
Coreano	6	17%	83%	24	9	1.530	170
Romeno	6	0%	100%	26	8	2.057	257
TOTAL	424	32%	68%	26	966	156.691	163

Quadro 1: Constituição do *corpus* escrito

4.2. Transcrição do *corpus* escrito

Após a seleção e digitalização dos manuscritos, procedeu-se à sua transcrição em formato XML de acordo com as normas de representação de textos manuscritos em formato digital estabelecidas pela *Text Encoding Initiative* – TEI (Burnard & Bauman, 2013). Cada ficheiro contém um cabeçalho com os metadados supra mencionados e a transcrição do texto, na qual se encontram codificadas todas as intervenções presentes no manuscrito original. Deste modo, cada transcrição inclui: (i) as modificações assinaladas pelo informante durante a redação do texto, como apagamentos, adições, sublinhados, segmentos alternativos, segmentos transpostos, etc.; (ii) as correções e os comentários introduzidos pelo professor; (iii) a anonimização de todos os dados pessoais através da inserção de códigos na transcrição (Hinrichs, 2006).

4.3. Interface de acesso *online* e anotação linguística

Neste projeto, está a ser utilizada a plataforma TEITOK (*The Tokenized TEI Environment*)⁹, com interface gráfico, que permite a importação dos

⁹ <http://alfclul.clul.ul.pt/teitok/site/index.php?action=about>

ficheiros XML e o seu tratamento linguístico. Esta plataforma oferece várias funcionalidades:

- i) diferentes visualizações do texto: código XML, paleográfica, versão final pretendida pelo aluno, versão corrigida pelo professor, versão normalizada no que respeita à ortografia;
- ii) diferentes níveis de informação linguística: lematização, anotação morfo-sintática, codificação do erro através de um esquema tipológico (Tono, 2003; Nicholls, 2003; Dagneaux *et al.*, 2005);
- iii) opções de pesquisa sobre os textos do *corpus*, que pode ser feita através da forma ortográfica, do lema, da classe de palavra, de expressões regulares, dos metadados (nacionalidade, L1, proficiência, etc.) ou do tipo de erro (em curso).

A Figura 1 ilustra o ambiente gráfico, com acesso a todas as funcionalidades.



Figura 1: Interface gráfico das transcrições dos manuscritos

Acredita-se que o COPLE2 constituirá um recurso importante para o estudo do ensino e da aprendizagem do português LE/L2, na medida em que inclui uma grande variedade de L1, o que permite a realização de estudos com base na Análise Contrastiva Interlíngua (Granger, 1996). Assim, para uma determinada língua (neste caso, o português), será possível comparar: (i) dados produzidos por informantes nativos e não-nativos (L1 vs. L2), de modo que se possa observar, mais facilmente, quaisquer produções tipicamente não-nativas produzidas pelos aprendentes¹⁰; (ii) dados produzidos por falantes não-nativos com diversas

¹⁰ Para a comparação de dados da língua nativa (português, a língua-alvo) com as produções de informantes com outras línguas como L1 (inglês, espanhol, francês e italiano), teve-se em conta o registo escrito do português

línguas maternas (L2 vs. L2), de forma que se possa avaliar se alguns dados são influenciados pela L1 dos informantes ou se são produzidos por outros aprendentes, em geral, independentemente da L1, o que permitirá despistar falsos fenómenos de transferência (Jarvis, 2000; Paquot, 2013). Partindo deste tipo de estudo, a próxima secção apresentará a análise de nomes formados por sufixação produzidos por informantes de quatro línguas maternas diferentes, na qual se pretende verificar se a sua L1 tem um papel relevante no que respeita à aprendizagem da sufixação em português.

5. Análise dos dados

Do *corpus* escrito do COPLE2, foi selecionado um subcorpus, correspondente aos informantes com inglês, espanhol, francês e italiano como L1. O Gráfico 1 resume a constituição deste subcorpus.

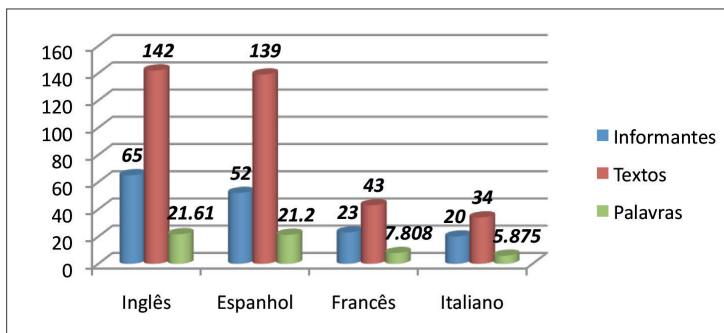


Gráfico 1: Constituição do subcorpus analisado

Como se pode observar, estes quatro subcorpora apresentam alguma diferença no que respeita à dimensão dos dados, o que pode constituir um fator importante para a presente análise. Por um lado, sobressaem os dados do inglês e do espanhol, que são muito semelhantes no que respeita ao número de informantes (65 e 52, respetivamente) e de palavras (21 610, para o inglês, e 21 200, para o espanhol); por outro lado, os subcorpora do francês e do italiano são mais reduzidos, mas também são comparáveis entre si, quer no número de informantes (23 e 20, respetivamente) quer no número de palavras (7 808, para o francês, e 5 875, para o

européu do *Corpus de Referência do Português Contemporâneo* (CRPC), composto por cerca de 290 milhões de palavras provenientes de diversos géneros textuais (jornal, livro, revista, panfleto, correspondência, sessões da Assembleia da República, acórdãos do Supremo Tribunal de Justiça e miscelânea). Mais informação sobre este *corpus* pode ser encontrada em <http://www.clul.ulisboa.pt/pt/23-investigacao/714-crpc-corpus-de-referencia-do-portugues-contemporaneo>. Este *corpus* pode ser pesquisado *online* (para extração de frequências e concordâncias) em <http://alfclul.clul.ul.pt/CQPweb/crpcf16/>.

italiano). Consequentemente, e como se verá nas subsecções seguintes, a quantidade de dados encontrados para estas duas últimas línguas também é mais reduzida.

Foram escolhidas estas quatro línguas (uma germânica e três românicas) com o intuito de verificar se as L1 dos informantes (nomeadamente no que respeita aos seus diferentes processos de sufixação) têm um papel relevante para a aprendizagem da sufixação nominal em português. O objeto da nossa análise será o conjunto de nomes que apresentam sufixos diferentes daqueles que ocorrem em português europeu.

Para o tratamento dos dados, optou-se por sistematizar os diferentes desvios encontrados nas produções dos alunos, tendo-se criado uma tipologia de erros que tenta abarcar todos os desvios encontrados. Como não se encontrou na literatura uma tipologia relativa aos erros relacionados especificamente com problemas de sufixação, esta pareceu-nos a melhor opção. Assim sendo, esta é uma tipologia em construção, que abrange os seguintes tipos de erros:

- i) Erro no processo de sufixação
- ii) Erro no sufixo por transferência de L1
- iii) Erro no radical por transferência de L1
- iv) Erro por transferência de Ln
- v) Erro na seleção da vogal temática
- vi) Erro na seleção da base
- vii) Erro por hipercorreção
- viii) Erro ortográfico no sufixo

5.1. Dados do inglês

No que diz respeito aos dados dos aprendentes que têm o inglês como língua materna, pode-se afirmar que existem exemplos de desvios variados. Nas produções abaixo, verifica-se a existência de erros no processo de sufixação:

- 13) Nunca tenho visto tão **improfissionalidade** como isto

pt: im+profissional+ismo ing: *professionalism*

- 14) eu gosto muito da **actura**. pt: atua(r) + ção ing: *acting*

O exemplo em 13) é complexo, porque, além de o aluno ter selecionado o sufixo *-idade* em vez de *-ismo*, selecionou igualmente o prefixo *-im*, originando uma palavra que não está disponível em português. Não discutiremos a utilização do prefixo *-im*, mas convém realçar que este prefixo não é geralmente usado com estas formas, estando disponível a expressão multilexical “falta de profissionalismo”.

Em 14), o que ocorre é a seleção do sufixo *-ura* em vez de *-ção*, surgindo a palavra ‘actura’ e não ‘atuação’, como seria de esperar.

Os dados disponíveis mostram ainda a existência de erros no processo de sufixação por transferência de L1, que incidem ora sobre o sufixo (cf. 15), ora sobre o radical (cf. 16):

15) mas **governmentos** e cada estado também. pt: govern(ar) + o ing: *government*

16) procurar um **apartamento** pt: aparta(r) + mento ing: *apartment*

Em 15), há influência da L1 do aluno na medida em que a palavra em inglês é aproveitada para a criação da palavra em português: *government*. Trata-se de uma transferência parcial. Já em 16), o sufixo está correto, tendo havido uma transferência do radical em inglês *apartment*.

Também é possível ver exemplos em que o sufixo é adequado, juntando-se, no entanto, a uma base lexical que denota um conceito diferente daquele que seria pretendido:

17) uma forma de **patronismo**. pt: patriot(a) + ismo ing: *patriotism*

Como vemos, quando se esperaria que a base selecionada fosse ‘patriot(a)’ a que se juntaria o sufixo *-ismo*, o aprendente recorre a uma base distinta, provavelmente ‘patrão’. O erro justifica-se talvez pela semelhança entre as duas palavras.

Estes exemplos mostram que os aprendentes se debatem não apenas com a escolha acertada do sufixo, como também com a correta seleção semântica da base lexical. Muitas vezes, acabam por selecionar formas relacionadas semanticamente ou foneticamente para criar o lema pretendido (Mendes et al; 2016).

5.2. Dados do espanhol

Contrariamente aos alunos que têm o inglês como L1, que apresentam mais dificuldades na escolha da base da palavra que vai sofrer o processo de sufixação, os alunos com língua materna espanhola produzem mais erros relacionados com o próprio processo de sufixação.

- | | | |
|--|---------------------|----------------------|
| 18) a. onde o nosso namoramento começou | pt: namor(ar) + o | es: <i>noviazgo</i> |
| b. uma nova reservação noutro hotel | pt: reserva(r) | es: <i>reserva</i> |
| c. cursos relativos ao ensinamento | pt: ensin(ar) + o | es: <i>enseñanza</i> |
| d. propor uma muda na organização | pt: muda(r) + ança | es: <i>mudanza</i> |
| e. subi ao miradoio | pt: mirad(o) + ouro | es: <i>mirador</i> |

Nos exemplos apresentados em 18) é possível observar que, enquanto em português, nestes contextos, as palavras são formadas por conversão (neste caso,

está-se perante a passagem de formas verbais a nominais, sem o envolvimento de qualquer afixo), os alunos produziram nomes formados por sufixação, utilizando dois dos sufixos mais produtivos do português europeu (–ção e –mento). Convém, no entanto, salientar que quatro das palavras utilizadas pelos alunos estão registadas nos dicionários de língua portuguesa. Contudo, nos exemplos 18) a, b), apesar de os pares ‘namoramento’/‘namoro’ e ‘reservação’/‘reserva’ serem considerados sinónimos, uma pesquisa sobre dados reais da língua revelou que ‘namoro’ e ‘reserva’ ocorrem com uma frequência extremamente superior à das outras variantes¹¹. Deste modo, não parece ser plausível considerar que os alunos estejam familiarizados com as formas, tendo escolhido uma delas, mas sim que aplicaram um dos processos de sufixação disponíveis no português. No que respeita ao exemplo 18) c), ainda que ‘ensinamento’ e ‘ensino’ também sejam sinónimos (“ato ou efeito de ensinar”), no uso da língua, o primeiro está mais relacionado com “preceito; norma” ou “lição ou exemplo a reter”, enquanto o segundo denota a “transmissão de conhecimentos e competências” ou o “sistema escolar”¹². Esta separação de sentidos é também bem visível na análise de frequências e concordâncias do CRPC¹³. Um exemplo de processo inverso é apresentado em 18) d), em que, no português, neste contexto, a palavra adequada seria ‘mudança’ (formada por sufixação), mas o aluno utiliza a palavra formada por conversão, ‘muda’. Ao debruçar-se sobre questões de sufixação, autores como Baralo (1997) fizeram notar a importância da distinção entre aquilo que é parametrizado, e pode ser adquirido em L2, e aquilo que é idiossincrático e que facilmente escapa à competência do não-nativo. Para o português, Leiria (2001, p. 249) aponta como nominalizações parametrizadas nomes deverbais como ‘geração’ ou ‘evolução’, formados com o sufixo –ção, enquanto ‘destino’, ‘exagero’ ou ‘consumo’ são formações idiossincráticas. A mesma autora (Leiria, 2001, p. 249) declara que “a distinção entre as diversas possibilidades que uma dada língua oferece e a aplicação caso a caso que os seus falantes fazem delas é responsável por um grande número de desvios, sobretudo quando se trata de falantes de línguas muito próximas”. Esta hipótese parece justificar a escolha, por parte dos aprendentes, de palavras formadas por sufixação (que são parametrizadas), em vez de palavras formadas por conversão (que são idiossincráticas).

Finalmente, em 18) e), é utilizado um sufixo que não existe no português, resultando numa palavra mal formada.

¹¹ Para esta pesquisa, utilizou-se o CRPC e obteve-se os seguintes resultados: (i) *namoro*: 719 ocorrências; *namoramento*: 0 ocorrências; (ii) *reserva*: 14 820 ocorrências; *reservação*: 5 ocorrências.

¹² Definições retiradas de <http://www.infopedia.pt>.

¹³ No CRPC, a palavra *ensino* registou 75 587 ocorrências, enquanto *ensinamento* registou 392 ocorrências.

Como seria de esperar, é também possível encontrar erros por transferência da L1, que podem incidir mais particularmente sobre o sufixo 19) a), sobre toda a palavra 19) b) ou apenas sobre o radical 19) c). Este tipo de erros é justificado pelo facto de o espanhol ser muito semelhante ao português, resultando numa maior tendência para estes aprendentes utilizarem a ortografia da sua língua materna.

- 19) a. o nosso **alheamiento** total pt: alhea(r) + mento es: *alejamiento*
 b. no seu **establecimiento** pt: establec(er) + i + mento es: *establecimiento*
 c. **productividade** laboral pt: produt(ivo) + idade es: *productividad*

No processo de construção de nomes deverbais, observaram-se alguns problemas relativamente à vogal temática dos verbos da segunda conjugação, que não foi substituída, como ilustram os exemplos em 20). Note-se, contudo, que, no espanhol, o processo de sufixação também implica a substituição da vogal temática (*conocer* —> *conocimiento*; *nacer* —> *nacimiento*).

- 20) a. um **conhecimento** do “outro” pt: conhe(cer) + i + mento es: *conocimiento*
 b. morada de **nascimento** pt: nasc(er) + i + mento es: *nacimiento*

Outro aspeto interessante diz respeito a estruturas com grafia igual em ambas as línguas, mas que foram produzidas erradamente, provavelmente devido a um fenómeno de hipercorreção, por os aprendentes acharem que as palavras devem ser diferentes nas duas línguas:

- 21) a. com **certeza** a melhor praia do mundo pt: cert(o) + eza es: *certeza*

Um aspeto que parece ser praticamente transversal a todas as línguas tem que ver com erros ortográficos nos sufixos. No caso do espanhol, destacam-se alguns problemas com o sufixo -ão (-ción) relativamente à acentuação e à ortografia do grafema /ç/.

- 22) a. a **adaptação** deles ao mundo laboral pt: adapta(r) + ção es: *adaptación*
 b. Foi uma **situação** diferente pt: situa(r) + ção es: *situación*

5.3. Dados do italiano L1

Por ser também uma língua românica, os aprendentes que têm o italiano como L1 apresentam erros muito semelhantes aos do espanhol. Os exemplos apresentados em 23) ilustram alguns erros relacionados com o processo de sufixação. Em 23) a) apesar de a palavra existir, a base e sufixo selecionados (subsidiári(o) + idade) não parecem ser adequados neste contexto. Em 23) b),

apesar de os dicionários registarem ‘chino’ como “m.q. chinês”, a frequência de ocorrência no português europeu é muito reduzida¹⁴.

- 23) a. **subsidiariedade** ao sector privado pt: subsidia(r) + ção it: *sussidio*
 b. um **chino** e uma rapariga português pt: chin(a) + ês it: *cinese*

A transferência da L1 está, igualmente, presente e também pode abranger apenas o sufixo 24)a), toda a palavra, ainda que de forma adaptada 24) b) ou o radical 24) c).

- 24) a. **durada** de quatro semanas pt: dura(r) + ção it: *durata*
 b. comprar o **periodicas** de anúncios pt: períod(o) + ico it: *periodici*
 c. a **constituição** física delas é mais fraca pt: constitui(r) + ção it: *costituzione*

Observaram-se, ainda, casos de transferência de L2/Ln. Os exemplos em 25), produzidos pelo mesmo aprendente, mostram influência do espanhol: em 25) a), é visível a influência da palavra *endeudamiento*; em 25) b), a influência abrange apenas o sufixo *-miento*.

- 25) a. **endudamento** externo do país pt: endivida(r) + mento it: *debito*
 b. numa fase de **desinvolvimiento** pt: desenvolv(er) + i + mento it: *sviluppo*

Os erros ortográficos nos sufixos também são frequentes, e envolvem, normalmente, a acentuação, que não existe na contraparte italiana.

- 26) a. Algumas **tendencias** sociais pt: tend(ente) + ência it: *tendenze*
 b. a **importancia** certa pt: import(ar) + ância it: *importanza*
 c. a **situação** é diferente pt: situa(r) + ção it: *situazione*

5.4. Dados do francês L1

Sendo uma língua românica, o francês apresenta muitas semelhanças com o português. Talvez por isso seja frequente uma certa permeabilidade entre ambas as línguas. Da análise efetuada, foram avaliados vários desvios.

Relativamente a erros no processo de sufixação, temos o exemplo em 27), que mostra que o aprendente seleciona um sufixo diferente daquele que seria expectável, substituindo *-ismo* por *-idade*:

- 27) A vida é doce e sem **nervosidade** pt: nervos(o) + ismo fr: *nervosité*

¹⁴ O CRPC não apresenta nenhuma ocorrência para ‘chino’ com o significado de chinês. A pesquisa no *corpus* CETEMPúblico (<http://linguateca.pt/CETEMPúblico/>) apresenta apenas uma ocorrência. Parece ser um vocábulo com um registo bastante informal/familiar.

Curiosamente, a palavra ‘nervosidade’ está atestada em português. No entanto, se tivermos em conta a diferença das frequências de ambas as palavras no CRPC¹⁵, vemos que a palavra ‘nervosidade’ é de uso mais raro, pelo que o aprendente terá, muito provavelmente, usado um sufixo disponível em português. Na verdade, de acordo com Sandamann (*apud* Areán-García, 2010), estamos perante uma situação em que há um conflito entre o sistema e o uso, ou seja, o sistema permite mais do que uma forma, mas o uso privilegia uma forma específica.

As transferências também ocorrem nos dados dos aprendentes de francês L1, como mostram os exemplos de 28) a 31).

28) a defensa do francês	pt: defesa	fr: <i>défense</i>
29) ricas em aprentissagem	pt: aprendiz + agem	fr: <i>apprentissage</i>
30) um vazio pessoal o uma insatisfação	pt: insatisfação	fr: <i>insatisfaction</i>
31) o seu anúncio e descrição	pt: descrição	fr: <i>description</i>

Nos casos acima, o aluno recorre à sua língua materna para criar a palavra em português. Em relação ao exemplo 28), tal como aconteceu com casos anteriores, apesar de a palavra ‘defensa’ também existir em português, os dados do CRPC mostram que a sua frequência de ocorrência é, efetivamente, muito baixa¹⁶. No caso de ‘aprentissagem’ é clara a transferência do vocábulo francês *apprentissage* e o seu respetivo aproveitamento. Os sufixos usados em 30) e 31) revelam ser uma transferência parcial da L1 do aluno.

Também constituem casos de transferências os dados disponibilizados em 32) e 33). No entanto, essa transferência manifesta-se no radical e não no sufixo:

32) com a volondade de melhorar os meios	pt: vontade	fr: <i>volonté</i>
33) saíram da povreza extrema	pt: pobr(e) + eza	fr: <i>pauvreté</i>

Foram considerados erros ortográficos aqueles que resultam de uma não aplicação das regras do português europeu. Os erros ortográficos no sufixo: ocorrem igualmente neste subcorpus.

34) fazer uma excurção	pt: excursão	fr: <i>excursion</i>
-------------------------------	--------------	----------------------

Em Leiria (2001) constata-se que, relativamente à ortografia, o número de erros diminui em função da distância linguística. Nesta perspetiva, espera-se que existam mais erros ortográficos nas produções dos falantes de francês L1, por exemplo, do que nas dos falantes de inglês L1. Assim, o erro em 34) poderia

¹⁵ A palavra ‘nervosidade’ regista apenas 2 ocorrências (e em género literário), enquanto ‘nervosismo’ apresenta 1 144 ocorrências.

¹⁶ ‘Defensa’: 4 ocorrências; ‘defesa’: 97 788 ocorrências.

ser explicado por uma estratégia dos falantes que assumem que em português seria diferente e, como tal, optam por uma ortografia alternativa à da sua L1 quando, na verdade, a consoante da sílaba final é, neste caso, idêntica.

Finalmente, verifica-se a ocorrência de erros na seleção da vogal temática:

35) O **assaltente** foi tão surpreendido pt: assalta(r) + nte fr: *braqueur*

5.5. Análise Contrastiva Interlíngua

Como se referiu no final da secção 4, este tipo de *corpus* permite uma Análise Contrastiva Interlíngua (Granger, 1996). Deste modo, após a observação dos dados produzidos pelos falantes destas quatro línguas, é possível avaliar que erros são influenciados pela L1 dos informantes e que erros são produzidos por todos os aprendentes em geral, independentemente da sua L1. O Quadro 2 sistematiza os diferentes tipos de erros encontrados, ilustrados com exemplos para cada língua:

Tipo de erro L1	Inglês	Espanhol	Italiano	Francês
Erro ortográfico na acentuação no sufixo <i>-ção</i> outros erros	---- condições ----	---- adaptação atraso	tendencia situação ----	---- ---- excurção
Erro no processo de sufixação palavra mal formada palavra com outro signif.	actura ----	miradoio ensinamento	---- subsidiariedade	nervosidade ----
Erro na vogal temática	----	nascimento	----	assaltente
Erro por transferência de L1 no sufixo no radical	govermentos apartamento	alheamiento descubridores	durada quartierão	aprentissagem volondade
Erro por transferência de Ln	----	----	endudamento	----
Erro na seleção da base	patronismo	----	----	----
Erro por hipercorreção	----	riqueça	----	----

Quadro 2: Sistematização dos diferentes tipos de erros nas quatro línguas

Após a análise dos dados, é possível listar os sufixos mais problemáticos (i.e., erradamente produzidos pelos aprendentes), bem como a frequência de erros para cada tipo de sufixo, num total de 99 produções erradas (cf. Tabela 1):

Sufixo	Freq.	Sufixo	Freq.
-ção	34	-ismo	4
-mento	13	-douro	2
-idade	9	-ança	1
-ência	7	-ância	1
-eza	6	-dor	1
-ura	4	-ão	1
-agem	4	-ante	2
-ês	2	conversão	8

Tabela 1: Frequência de erros no processo de sufixação

Os maiores problemas encontram-se relacionados com o sufixo *-ção* e devem-se quase exclusivamente à acentuação e à grafia do /ç/, que não existem na língua dos aprendentes. O mesmo acontece com os sufixos *-ência* e *-ância*.

O sufixo *-mento*, bastante produtivo em português, é utilizado para formar palavras que, nos contextos em questão, não são formadas por sufixação ('ensinamento', 'namoramento'). Existem, igualmente, casos de transferência do sufixo espanhol *-miento* ('alheamiento') e do inglês *-ment* ('governo').

Tendo em conta que o espanhol, o italiano e o francês são línguas românicas, e, conseqüentemente, mais parecidas com o português, existem mais erros por transferência de L1 por parte dos aprendentes que têm estas línguas maternas.

Os aprendentes com inglês como L1 são os únicos a apresentar problemas com a seleção da base sobre a qual vai ser aplicado o sufixo¹⁷.

Existem, ainda, dois aspetos interessantes a salientar: (i) um aprendente italiano utiliza o espanhol (língua ainda mais próxima do português) para transferência lexical, indo ao encontro de estudos como os de Ringbom (2001) e Jessner (2003), que mostram que a proximidade tipológica é um dos fatores mais importantes para a transferência linguística (os alunos tendem a ativar os seus conhecimentos de outras línguas previamente adquiridas e a efetuar transferências a partir daquela que é considerada como sendo a mais próxima da língua-alvo); (ii) tendo em conta palavras com grafia semelhante em português e espanhol ('certeza', 'riqueza'), os aprendentes espanhóis recorrem a processos de hipercorreção por acharem que as mesmas se escreverão de maneira diferente.

¹⁷ O mesmo problema foi observado, igualmente, na formação de adjetivos: 'precisável' (seleção da base 'precisar') em vez de 'prestável' (seleção da base 'prestar').

6. Considerações finais

Depois de analisados alguns dos erros patentes no *corpus* em estudo, conclui-se que os falantes de espanhol e italiano parecem cometer mais erros na sufixação nominal, por transferência de L1, provavelmente devido à semelhança entre as línguas.

No geral, o mesmo tipo de erros é cometido por falantes de inglês L1, havendo outros erros, como a seleção de uma base incorreta. Os falantes parecem optar, por vezes, por palavras com uma menor frequência em português (quando existe uma palavra idêntica, mas com um sufixo diferente).

De modo a ajudar o aluno a ultrapassar os seus erros, é importante que o professor saiba entender essas dificuldades e compreender os processos aí implicados. A análise contrastiva das línguas revela-se produtiva, na medida em que os erros dos falantes contribuem para um amplo campo de estudos que podem dar origem a trabalhos ricos em investigação.

Na maior parte dos casos, os erros são resultado da inter-relação de dois sistemas linguísticos e podem mostrar o modo de pensar do aluno e como ele se apropria da língua que está a aprender na estreita relação com a sua L1.

Os erros na sufixação encontram-se também em dados de aquisição de L1, o que pode mostrar um processo semelhante. Temos, como exemplos, os seguintes nomes produzidas por uma criança, com cerca de 4 anos: ‘cansadeira’ por ‘canseira’; ‘maçanzeira’ por ‘macieira’; ‘aflitação’ por ‘aflição’. As semelhanças nos desvios expostos merecerão, no futuro, uma reflexão mais aprofundada.

Referências bibliográficas

- Antunes, S., A. Mendes, A. Gonçalves, M. Janssen, N. Alexandre, A. Avelar, A. Castelo, I. Duarte, M. J. Freitas, J. Pascoal & J. Pinto. (2015). Apresentação do Corpus de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda – COPLE2. *Textos Seleccionados do XXX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 77-87). Porto, Portugal.
- Areán-García, N. (2010). Concorrência entre sufixos: uma visão diacrônica. In I. M. Alves et al. (Orgs.), *Os estudos lexicais em diferentes perspectivas* (pp. 173-191). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- Baralo, M. (1997). La organización del lexicon en lengua extranjera. *Revista de Filología Románica. Homenaje a Pedro Peira Soberón*, 14 (1), 59-73.
- Burnard, L. & S. Bauman (2013). *TEI P5: Guidelines for Electronic Text Encoding and Interchange*. Text Encoding Initiative Consortium Charlottesville. Virginia.

- Correia, M. & Lemos, L. S. P. (2005). *Inovação lexical em português*. Lisboa: Colibri.
- Dagneaux, E., S. Denness, S. Granger, F. Meunier, J. Neff & J. Thewissen (Eds.). (2005). *Error Tagging Manual. Version 1.2*. Centre for English Corpus Linguistics. Université Catholique de Louvain. Belgium.
- Gilquin, G. (2008). Combining contrastive and interlanguage analysis to apprehend transfer: detection, explanation, evaluation. In G. Gilquin, S. Papp & M. B. Díez-Bedmar (Eds.), *Language and Computers, Linking up contrastive and learner corpus research* (pp. 3-33). Rodopi.
- Granger, S. (1996). From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora. In K. Aijmer, B. Altenberg & M. Johansson (Eds.), *Languages in Contrast. Text-based cross-linguistic studies*. Lund Studies in English 88 (pp. 37-51). Lund: Lund University Press.
- Hinrichs, L. (2006). *Codeswitching on theWeb. English and Jamaican Creole in e-mail communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Jarvis, S. (2000). Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning* 50 (2), 245-309.
- Jessner, U. (2003). On the nature of crosslinguistic interaction in multilinguals. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *The multilingual lexicon* (pp. 45-55). Dordrecht: Kluwer.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Leiria, I. (2001). *Léxico – aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna* (Dissertação de Doutoramento em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, M. I., Faria, I. H. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa* (6.^a ed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Mendes, A., Estrela, A., Bacelar do Nascimento, M. F., Pereira, L. & Antunes S. (2016). New words, old suffixes: Nominal derivation in the African varieties of Portuguese compared to European Portuguese. In R. Muhr, E. Duarte, A. Mendes, C. Negre & J. Testa (Eds.), *Pluricentric Languages and non-dominant Varieties worldwide: Pluricentric Languages across continents – Features and usage* (pp. 129-144). Wien: Peter Lang Verlag.
- Nicholls, D. (2003). The Cambridge Learner Corpus - error coding and analysis for lexicography and ELT. In D. Archer, P. Rayson, A. Wilson & T. McEnery (Eds.), *Proceedings of the Corpus Linguistics 2003 Conference* (pp. 572-581). Lancaster University (UK). University Centre for Computer Corpus Research on Language.

- Paquot, M. (2013). Lexical bundles and L1 transfer effects. *Language Learning and Technology* 14(2), 30-49.
- Pinto, J. (2012). Transferências lexicais na aquisição de português como língua terceira ou língua adicional. Um estudo com alunos universitários em Marrocos. *Diacrítica*, 26(1), Language Sciences, 171-187.
- Ringbom, H. (2001). Lexical Transfer in L3 Production. In J. Cenoz, B. Hefesen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 59-68). Clevedon: Multilingual Matters.
- Tono, Y. (2003). Learner corpora: Design, development and applications. In D. Archer, P. Rayson, A. Wilson & T. McEnery (Eds.), *Proceedings of the Corpus Linguistics 2003 Conference* (pp. 800-809). Lancaster University (UK). University Centre for Computer Corpus Research on Language.

A importância do conteúdo na Web: para uma estratégia comunicacional eficaz

DINA MARIA SILVA BAPTISTA

ESTGA – Universidade de Aveiro

1. O Conteúdo é Rei

A importância que o conteúdo adquire na web não é recente e remonta ao início dos anos 90, quando, em 1991, o antigo Vice-Presidente dos EUA, Al Gore, associara a internet a uma autoestrada da informação e quando Bill Gates, fundador da Microsoft, em 1996, escrevera um artigo intitulado *O conteúdo é rei*.

Em 2004, quando a empresa americana O'Reilly Media descrevia a Web 2.0 como uma plataforma composta por um conjunto de ferramentas e websites que permitiam a criação e troca de conteúdos gerados pelos utilizadores, abria-se a possibilidade de o conteúdo poder ser enriquecido através dos comentários, da avaliação ou personalização dos seus utilizadores (Berthon, & Plangger, 2012).

A partir deste momento, a atenção centra-se não só no conteúdo, mas também no utilizador e nas plataformas de divulgação, compreendendo-se que é a forma como estes interagem entre si que torna eficaz a estratégia comunicativa. Nesta lógica, o especialista de marketing digital Lee Odden terá afirmado que “Content is not king, it’s the kingdom!” (Odden, 2012), desviando o conceito de *rei* para o próprio cliente, considerado como o principal responsável pela prosperação do *reino* através da forma como interage com o conteúdo. Também o palestrante, especialista em marketing digital e conceituado consultor norte-americano de redes sociais, Jay Baer (2013) afirmara que “O conteúdo é fogo e as redes sociais são a gasolina” como forma de evidenciar a força que estas plataformas digitais têm na projeção dos conteúdos.

Não obstante estas afirmações se enquadrarem especificamente nos estudos de *Marketing de Conteúdo*, nos quais a criação de conteúdos tem como objetivo principal a conquista de leitores/potenciais consumidores nas mais diversas plataformas da web, na verdade, é inegável que a criação de conteúdos para a web tem sempre o propósito de formar uma identidade, criar uma referência e gerar autoridade no ramo de atuação, de forma a poder fidelizar o leitor/utilizador¹.

Neste sentido, a definição de qualquer estratégia comunicacional eficaz na web implicará a criação de conteúdos que respeitem três princípios fundamentais:

- i) Adequação às necessidades e exigências do público-alvo;
- ii) Adequação às diferentes plataformas digitais;
- iii) Produção de conteúdos apelativos e criativos que estimulem a atenção do leitor, o envolvam e o levem a identificar-se com a informação, a marca, o produto ou o serviço.

A importância que o conteúdo adquire na web exige por isso o investimento em profissionais da comunicação e do marketing que conheçam bem o paradigma do utilizador da web – que privilegia canais de informação diferentes dos usados pelas gerações anteriores, que é cada vez mais exigente e informado, que não receia comentar negativamente o conteúdo disponibilizado, da mesma forma que o partilha, o personaliza e o recomenda, e que não perde tempo a ler informação muito extensa e descritiva, embora se deixe conquistar por histórias que o emocionem e o ajudem a solucionar os seus problemas.

De acordo com um estudo de Andrezza de Carvalho sobre os fatores que geram o envolvimento dos utilizadores no Facebook, os “conteúdos que os utilizadores mais “gostam” e comentam são as imagens, imagens/textos (Memes) e os vídeos” (Carvalho, 2014, p. 151). E o principal motivo dos utilizadores se envolverem com um determinado tipo de conteúdo no Facebook deve-se ao facto de se identificarem com o que a mensagem transmite. Além disso, conclui o mesmo estudo que, da mesma forma que as situações reais são motor de partilha de conteúdos, também as brincadeiras/partidas se tornam virais, verificando-se muitas vezes que a junção da situação real com o humor e a emoção se tornam uma excelente estratégia comunicativa (Carvalho, 2014, p. 152).

Face à importância que o conteúdo adquire na web e à estreita relação que este estabelece ou deve estabelecer com o seu público-alvo, o principal objetivo deste

¹ Segundo o estudioso Pulizzi, marketing de conteúdo é um processo que pretende atrair e reter clientes de forma consistente, através do conteúdo criado, a fim de alterar ou melhorar um comportamento do consumidor. Neste sentido, Conteúdo é apenas conteúdo, a não ser que conduza à mudança de comportamento dos clientes e potenciais clientes, nesse caso, passa a ser chamado de marketing de conteúdos (Pulizzi, 2014, pp. 4 e 11, citado por Carvalho, 2014, p. 37).

trabalho é trazer para a discussão académico-científica a reflexão sobre práticas de escrita adequadas às necessidades do leitor/utilizador e às diferentes plataformas digitais, e por isso, eficazes do ponto de vista comunicativo e comercial.

2. O novo paradigma de utilizador da Web

Segundo os dados estatísticos apresentados pela agência especializada das Nações Unidas para as Tecnologias de Informação e Comunicação (ITU ICT *Facts and Figures – The world in 2015*), no ano de 2015, existiam cerca de 3,2 bilhões de utilizadores da internet.

Em Portugal, os últimos dados avançados pela edição de 2015 do Bareme Internet, lançada pelo Grupo Marktest, mostram que cinco milhões seiscientos e quatro mil portugueses utilizam a Internet, ou seja, cerca de 65.4% dos residentes no Continente com 15 e mais anos, sendo que os dispositivos móveis, e particularmente o Tablet, estarão entre os equipamentos mais populares, conforme provam também os estudos avançados em fevereiro de 2016². Outros dados igualmente relevantes prendem-se com o facto de, segundo o estudo *Os Portugueses e as Redes Sociais 2015*, da Marketest, –que procura conhecer os hábitos dos utilizadores de redes sociais –, cerca de 94% dos utilizadores ter conta no Facebook e 41% no Youtube, 69% seguir marcas nas redes sociais e de 13% considerar que seguir ou ser fã de uma empresa ou marca nas redes sociais tem muita influência nas opções de compra da marca³. Além disso, também os dados avançados ao longo de 2015 evidenciam que os sites de e-commerce terão recebido 5,5 milhões de utilizadores únicos⁴.

Os dados apresentados são amplamente evidentes da força e do poder que a internet exerce sobre todos os que diariamente, sobretudo através dos dispositivos móveis, consultam **Emails**, passam os olhos pela **Aplicação** da previsão de tempo ou pelos títulos das notícias; dão uma espreitadela ao **Facebook** dos amigos e conhecidos, colocando *like* e comentando; ou partilham no *Instagram* a foto do café, da nata ou do pequeno-almoço super-saudável que aprenderam a fazer através da leitura de uma infinidade de **Blogues**, nos quais o processo de formação de palavras compostas com os vocábulos comida, prazer e saudável é inesgotável. Os mais ágeis na capacidade de síntese arriscam também a partilha da informação através dos 140 caracteres do **Twitter** e os que preferem as imagens

² Dos dados recolhidos pela netScope, 28% das páginas dos sites auditados pela Marktest foram acedidas através de equipamentos móveis.

³ Para a realização deste estudo, utilizou-se uma base de 802 entrevistas, realizadas online durante entre 25 de maio e 5 de junho de 2015. A amostra é estratificada por Região, sendo proporcional à população que constitui o universo, de acordo com as variáveis género e idade.

⁴ Dados da Netpanel *Meter* da Marktest, 2015.

e o audiovisual não dispensam as frases e as imagens do **Pinterest**, assim como o poder viral dos vídeos do **Youtube**. Há também os que nascidos em plena era digital e habituados a um conhecimento mais “trivial e mais passageiro” (Shepherd, 2004, p. 1), acedem à aplicação do **Snapchat** para contactarem com os seus amigos através de imagens tão fugazes que passados alguns segundos tudo o que é partilhado desaparece para sempre.

Acrescem ainda a estes comportamentos a partilha de informação e a participação em grupos de discussão no **Linkedin**, a compra de produtos e serviços em sites de **E-commerce** ou a utilização de **Manuais híbridos**, uma novidade anunciada em Portugal, em abril do decorrente ano, pela Porto Editora, que promete revolucionar a forma como os estudantes, a partir do Smartphone ou Tablet, exploram os conteúdos multimédia num contexto de aprendizagem⁵.

Mas quem são afinal estes utilizadores da web, como se definem em termos comportamentais e quais as suas necessidades e exigências?

Depois da Geração X, composta por pessoas nascidas entre o início da década de 1960 e final da década de 1970, que assistiram ao nascimento da tecnologia e se adaptaram a muitos dos seus recursos, embora não tenham aderido massivamente a todos⁶, é de facto a geração Y nascida entre o início da década de 1980 e metade da década de 1990⁷, e de alguma forma também a geração Z, geração de nativos digitais, nascida entre a metade da década de 1990 e inícios dos anos 2000⁸, que melhor define neste momento o perfil de utilizador da web, ou seja, aquele que determina a estratégia mais eficaz na produção de conteúdos e que, por conseguinte, exige dos profissionais do marketing e da comunicação mudanças estratégicas⁹.

A confirmação da mudança de paradigma de consumidor está atualmente atestada em diversos estudos¹⁰, segundo os quais se entende que a geração Y (e

⁵ A partir de uma aplicação que permite apontar a câmara do dispositivo para o manual é possível ler conteúdos em realidade aumentada.

⁶ O termo Geração X – criado por Robert Capa, em 1950 – é utilizado para rotular as pessoas nascidas após o chamado “Baby Boom” (década de 20 ~ década de 40), que foi um aumento importante na taxa de natalidade dos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial.

⁷ O conceito de Geração Millennial surge na literatura pela primeira vez referida por Strauss e Howe, dentro de uma taxinomia geracional definida pelos autores para o contexto norte-americano (1991, 2007, citado por Freitas, 2014, p. 27)

⁸ Estes nativos digitais não conheceram o mundo sem Internet. São habitualmente individualistas e impacientes e vivem de acordo com a velocidade da tecnologia.

⁹ É possível ainda classificar a geração Alpha, indivíduos nascidos depois de 2010, embora esta geração ainda não esteja totalmente definida e, por isso, não tenha uma característica precisa, o que se sabe é que nunca uma geração teve tanto acesso a informação e educação como esta.

¹⁰ Segundo os autores Schiffman e Kanuk (2010), na Era Digital, i) surge o consumidor móvel, ii) cresce o poder dos consumidores através de um acesso a informação cada vez mais veloz e imediato, iii) verifica-se a tendência para uma personalização na experiência da marca, iv) verifica-se um intercâmbio imediato

sobretudo esta, uma vez que a geração Z ainda não está inserida no mercado de trabalho) é um claro indicador de mudanças no comportamento do futuro consumidor, uma vez que influenciam e aceleram alterações nas atitudes e hábitos de consumo, percepções e preferências sobre marcas nos membros da Geração X e até nos Baby Boomers” (Barton et al., 2014, p. 3, citado por Freitas, 2014, p. 2). Estes novos utilizadores da web são assim potenciais consumidores *prosumers*, ou seja, consumidores virtuais que colaboram no processo de coprodução das empresas (Silveira & Soares, 2011), não só porque adquirirão os seus produtos/serviços, mas também porque a forma como interagem ou comentam os seus conteúdos na web contribuirá para aumentar valor à empresa e à marca. Pois será esta relação de cumplicidade que tornará o leitor/utilizador influente e persuasivo no momento de aconselhar e de recomendar novos produtos/serviços (Iyengar et al., 2011, citado por Freitas, 2014, p. 30)¹¹.

Esta nova forma de interagir com diferentes plataformas, na qual o utilizador partilha entre si, com muita facilidade, e de forma muito rápida opiniões e informações, fomentando a multiplicação da transmissão de mensagens a milhares de pessoas, como se se tratasse de um vírus, implica necessariamente uma forma diferente do paradigma de leitura que os profissionais da comunicação deverão conhecer para poderem produzir conteúdos eficazes.

3. O Formato “F” na Web: para uma leitura rápida e eficaz

A constatação de que as formas materiais influenciam o modo como o texto se apresenta e se lê (Chartier, 1997, p. 14), assim como a confirmação de que *as formas produzem sentido – forms effect meaning* – (Mckenzie, 1999, p. 13), não são recentes. E o mesmo acontece em relação ao posicionamento e organização do conteúdo nas diferentes plataformas digitais. Contudo, por vezes, a visão tradicionalista dos géneros textuais, o desconhecimento de alguns conceitos de web design e a falta de visão conjunta da gestão da informação, do desenho, da edição e da escrita dificultam a harmonia entre o texto e a sua forma.

A produção de conteúdos para a web exige, antes de mais, um conhecimento de alguns estudos que, embora surjam enquadrados numa ótica mais complexa de

entre o consumidor e a marca, e v) a marca possui informação disponível sobre o consumidor, o que lhe possibilita conhecer melhor o perfil deste.

¹¹ Além disso, estes jovens, que, segundo Inês Freitas, autora do estudo *Os Millennials em Portugal*, são “fast adopters” (Freitas, 2014, p. 30), por serem rápidos na experimentação e integração do digital no seu quotidiano, são tão multifacetados quanto o seu smartphone, podendo, ao mesmo tempo ver televisão e responder a e-mails, acompanhar as notícias através de algum site, conversar com os colegas de trabalho e com os amigos online, ouvir música e espreitar as redes sociais.

web design, deverão ser tomados em consideração pelos criadores de conteúdo¹². Trata-se dos estudos do ‘Eyetrack’ (‘rastros’ ou ‘caminho’ do olho) e de usabilidade que dão um papel central à visão e ao comportamento dos utilizadores na web.

Utilizando a tecnologia do EyeTrack, Jakob Nielsen, em 2006, analisou três tipos de websites: i) a página de uma empresa, no menu “Quem somos nós”; ii) uma página de venda de um produto (e-commerce) e iii) um motor de busca, e encontrou o que classificou como um padrão em forma de F (F-Shape Pattern for Reading Web). As manchas vermelhas indicam para onde o leitor volta sua atenção durante a leitura. De acordo com os mapas de calor, o padrão de leitura é: dois traços horizontais e um na vertical.



Fig. 1 - Mapa de calor (Nielsen & Pernice, 2007)

Fonte: Franco (2008, p. 40)

Ainda que esta leitura tenha uma forma imperfeita e pouco uniforme, e que este movimento algumas vezes possa mesmo tomar a forma de E ou de L invertido, com a barra horizontal na parte superior da tela, a verdade é que os resultados da pesquisa têm implicações na forma como são organizadas as páginas na internet, mas também como são produzidos os conteúdos, na medida em que concluem que os leitores leem na diagonal, centram a sua atenção sobretudo nos títulos e subtítulos, nos números e nas palavras-chave e que o primeiro parágrafo é sempre o mais importante para o leitor (Franco, 2008, pp. 39-44).

¹² As pesquisas feitas pelo Poynter Institute, centro de pesquisa e educação em jornalismo com sede na Flórida (Estados Unidos), no âmbito dos webjornais e pela consultoria norte-americana Nielsen/Norman Group, no âmbito dos websites em geral, com a utilização de um Eyetrack, para analisar a forma como os utilizadores veem/leem as páginas web, poderão constituir um dado importante no momento da criação de conteúdos eficazes.

4. Criação de um mapa mental e regras de escrita para uma leitura eficaz

Reconhecido o formato de leitura na web, e constatada a necessidade de usar palavras-chave fortes no começo do parágrafo e de concentrar as informações mais relevantes nos dois primeiros parágrafos, a produção de um conteúdo deverá ser antecipada pela criação de um mapa mental assente em quatro objetivos fundamentais:

- Destacar a ideia central;
- Organizar a informação por hierarquias;
- Criar títulos e subtítulos em cada nível da informação;
- Usar cores diferentes para assuntos diferentes e cores iguais para identificar assuntos comuns.

A concretização deste mapa mental e dos objetivos definidos exige, por conseguinte, a planificação detalhada da informação a incluir no conteúdo, e a qual deverá seguir os seguintes passos:

1. Identifique os objetivos estratégicos da empresa/instituição;
2. Eleja as palavras-chave mais adequadas aos seus objetivos;
3. Crie títulos e subtítulos objetivos e apelativos que respeitem as seguintes orientações:
 - a. Utilize as palavras-chave identificadas;
 - b. Verifique se as duas primeiras palavras ou o primeiro terço do título contém a informação mais pertinente;
 - c. Use a voz passiva, de forma a atrair para o lado esquerdo a informação mais relevante;
 - d. Reorganize a ordem sintática da frase, de acordo com a ideia que quiser destacar.
4. Redija frases simples e objetivas, tendo em conta algumas orientações que facilitarão a leitura do conteúdo:
 - a. Opte por usar numerais em vez de escrever os números por extenso, para facilitar a leitura e atrair a atenção do leitor. No entanto, tratando-se de milhares, milhões e bilhões será preferível escrever por extenso;
 - b. Utilize vocabulário forte e apelativo;
 - c. Respeite as regras gramaticais e escreva sem erros;

- d. Evite começar as frases por palavras e/ou expressões de ligação como *além disso, a saber, ainda que, contudo...*;
 - e. Evite as frases longas. Embora existam estudos que consideram o limite das 30 ou 35 palavras por frase ser o ideal para uma leitura legível, nem sempre é possível seguir estas orientações, por isso, o importante é que alterne frases de diversos tamanhos;
 - f. Utilize técnicas de resumo para tornar as frases mais simples e objetivas;
 - g. Mantenha ao longo do texto as palavras-chave que selecionou como essenciais, mas utilize palavras semanticamente similares de forma a evitar a repetição da mesma palavra.
5. Organize as ideias seguindo a técnica da pirâmide invertida, respondendo às perguntas: *Quem? O quê? Onde? Quando? Como? e Por quê?* sem se esquecer que, no caso de textos não jornalísticos, a hierarquização das respostas dependerá do objetivo estratégico do texto.
 6. Use o negrito e a cor para destacar as palavras ou frases que não poderão deixar de ser lidas, e desta forma estará a facilitar a leitura na diagonal;
 7. Complemente o texto com fotografias e recursos audiovisuais. Os links também são importantes, mas a possibilidade de exploração será sempre menor;
 8. Proceda à revisão linguística do texto, respondendo às seguintes questões: Consigo identificar as palavras-chave; Identifico exatamente o(s) objetivo(s) estratégico(s) do conteúdo; Há informação que se repete; Posso dizer o mesmo com menos palavras; O texto está correto do ponto de vista linguístico (pontuação, ortografia, sintaxe); Se eu lesse este conteúdo teria vontade de adquirir o produto e/ou de saber mais sobre a empresa?
 9. Por fim, consciente da planificação que deverá ser feita para a produção de cada conteúdo individualmente, foque-se na planificação global de todos os conteúdos a incluir na sua estratégia de comunicação e verifique se esta respeita a regra 70-20-10: 70% de conteúdos próprios, que adicionem valor e criem reconhecimento da marca; 20% de informação de outras fontes; e 10% promocional. Sendo esta uma regra passível de ser alterada de acordo com os objetivos estratégicos da empresa, na verdade, é fundamental para a gestão global dos conteúdos.

Constata-se assim que o conteúdo na web deve exigir um planeamento com uma visão de longo prazo, de forma a poder ser interessante, relevante

e atualizado. Além disso, é fundamental que se escreva apenas o essencial, adequando-se a dimensão do texto ao canal de comunicação a utilizar.

A linguagem deve ser objetiva e o design tem de permitir uma leitura na diagonal, que contemple imagens e vídeos apelativos e que fomentem a interatividade do leitor através de comentários. Em suma, a máxima a aplicar em qualquer escrita e em qualquer plataforma web é: **Escrever sempre do mais importante para o menos e quanto mais curto melhor!** Se for possível dizer o mesmo com menos palavras, de certeza que a comunicação se tornará muito mais eficaz.

5. Pirâmide invertida e hipertexto ao serviço das necessidades do público-alvo

A escrita para a web tem sido tema de variadas discussões e estudos entre os investigadores, distinguindo-se os que defenderam a validade da pirâmide invertida para o jornalismo na web (Nielsen, 1996; Stovall, 2004), e os que defendem a necessidade de técnicas de redação e linguagens próprias para o meio (Edo, 2002; Salaverria, 2005; Canavilhas, 2006). Não obstante as diversas propostas de redação para as notícias na web (Canavilhas, 2014, p. 10)¹³, a criação de conteúdos adequada ao paradigma de leitura em *F* e às necessidades de um leitor cada vez mais apressado, sequioso por informações interessantes e adequadas aos seus interesses, faz perdurar a ideia defendida em 2008 pelo professor do centro de pesquisa norte-americano Poynter Institute de que a pirâmide invertida deve ser mantida na lista das “maravilhas do mundo jornalístico” (Franco, 2008, p. 52). Ainda que, evidentemente, com os necessários ajustes ao ambiente virtual, conforme defende Guilherme Franco, autor do livro *Como escrever para a Web* (2008), esta adaptação da pirâmide invertida ao ambiente digital, seguindo as orientações de Jakob Nielsen, responsável pelos estudos de usabilidade que justificam a leitura em formato *F*, passe por produzir diferentes níveis de informação.

Tomando como referência a tradicional técnica jornalística da pirâmide invertida, assente numa unidade base que responde às questões essenciais do LEAD (*Quem? O quê? Onde? Quando?*), considera-se que o conteúdo mais adequado ao paradigma de leitura em *F* e às necessidades do leitor deverá respeitar dois princípios fundamentais:

¹³ João Canavilhas na sua publicação mais recente “Webjornalismo 7 características que marcam a diferença” (2014) cita e sistematiza os referidos estudos, assim como as principais propostas de arquitetura da notícia na web.

- i) o princípio de que a unidade base de qualquer texto deve ser incisivo e partir do mais importante para o menos importante, para poder atrair a atenção do leitor;
- ii) o princípio da leitura não linear, conseguida através da **hipertextualidade** (possibilidade de ligar nós de informação com links), de **multimediatividade** (inclusão de conteúdos de natureza diversa, como vídeo ou áudio) e de **interatividade** (possibilidade de interagir com o conteúdo através de comentários).

Numa lógica similar à estrutura noticiosa na web, estes dois princípios constituem a base de construção de qualquer conteúdo, apenas com a particularidade de que nos conteúdos não noticiosos a noção do que é mais ou menos importante depende daquilo que é o objetivo estratégico da empresa/marca e, mais importante ainda, daquilo que são as necessidades e as exigências do público-alvo.



Fig. 2 - Post no Facebook de Loja Kérastase Paula Ferreira

Fonte: Consultado em abril 20, 2016 em <https://www.facebook.com/loja.kerastase.paula.ferreira/?fref=ts>

Vejamos o exemplo de um conteúdo publicado no Facebook (Fig. 2) que, embora tenha como objetivo final a venda de um produto, começa por destacar a necessidade do consumidor para só depois apresentar o produto e os seus benefícios. Desta forma, a resposta às perguntas *Quê?* e *O quê* surge para satisfazer a necessidade do consumidor, enunciada em forma de questão: ***Perda de corpo e matéria e perda de volume?***

E a resposta é: ***Em 10 dias: mais corpo; em 30 dias: mais densidade e em 90 dias: 1700 novos cabelos.***

Depois de apresentada a solução necessária de forma detalhada, será a imagem com uma gama completa de produtos, marcada pelo apontamento de um dos artigos estar pousado sobre uma pedra e complementada pelo nome constante no URL- ***densifique-ativador-da-densidade***-, que especifica a resposta às perguntas *QUÊ?* *Kerastase-densifique* e *O Quê?* *Ativador da densidade*

A hipertextualidade criada a partir do link além de oferecer novos horizontes de leitura, tal como acontece no webjornalismo, dado que permite ao utilizador obter informação mais detalhada sobre o produto, cumpre um objetivo específico: despertar o desejo da compra não só do produto que responde à necessidade inicial, mas de outros da mesma gama, que eventualmente contribuirão para uma satisfação total.

Sendo certo que aparentemente esta estratégia parece querer cumprir o princípio da leitura não linear, próprio do webjornalismo, na verdade, a referência aos portes grátis, em 24 horas, desperta a curiosidade do leitor, incentivando-o a clicar no link e, por conseguinte, a comprar o produto. E neste caso, de uma forma subtil, embora mentalmente poderosa, a leitura torna-se bastante linear, uma vez que conduz o leitor/consumidor à leitura integral do conteúdo e à quase inevitável compra do produto.

Além disso, ainda que este conteúdo assente no mesmo exercício de hierarquização dos elementos informativos da notícia, estando definida a importância relativa de cada um deles, o exemplo apresentado faz parte de uma estratégia comunicativa de e-commerce, um conceito em franco crescimento na web¹⁴, e que atualmente se torna um ponto de partida para a produção de qualquer conteúdo.

¹⁴ O e-commerce implica uma transação comercial conseguida através da transferência de informação na internet.

6. Conteúdos eficazes contam histórias que envolvem, emocionam e inspiram

As Pessoas precisam de histórias mais do que de pão propriamente dito.

Histórias dizem-nos como viver e por quê.

As Mil e Uma Noites

O ser humano gosta de contar e de ouvir histórias¹⁵, pois estas permitem conjugar os três fatores que, segundo o filósofo grego Aristóteles, eram fundamentais na arte de convencer: *pathos* (emoção), *logos* (lógica, dados, estatística, razão) e *ethos* (ética, credibilidade), sendo apresentados precisamente por esta ordem decrescente. Por isso é que as histórias, sejam estas factuais ou ficcionais, criam conteúdos eficazes, na medida em que captam a atenção dos leitores.

Segundo Carmine Gallo, na sua obra TED – *Os segredos das conferências mais carismáticas do mundo* – todos os grandes comunicadores dominam a arte de contar histórias, porque “As histórias ilustram, iluminam e inspiram” (Gallo, 2014, p. 73).

E por isso mesmo o profissional/produtor de conteúdos deverá aprender a explorar o poder da narrativa, da imagem e do vídeo, através de um conceito já indissociável da produção do conteúdo na web que é o *storytelling* ou o *visual storytelling*.

A estratégia comunicativa do *storytelling* adapta-se a qualquer meio/plataforma. A única diferença é que cada meio provocará uma reação diferente, e, por isso, as histórias devem ser adaptadas no que diz respeito à dimensão e ao suporte utilizado. Mesmo assim, em qualquer meio/plataforma o leitor dará sempre preferência à visualização, muito mais do que à leitura. Por isso, um conteúdo narrativo para ser efetivamente eficaz deve:

- **Mostrar em vez de contar**, por isso, reduza as palavras e aumente as imagens e os vídeos;
- **Saber que o conteúdo existe para responder às necessidades do seu público-alvo**. Assim, embora o produto seja o principal herói da sua história, na verdade, este herói só existe para responder às necessidades do seu público-alvo;
- **Definir o argumento da história, tendo em conta o objetivo que se pretende alcançar**;

¹⁵ Não obstante a diferença entre **história** – história factual, baseada em acontecimentos reais – e **estória** – narrativas populares ou tradicionais ficcionais –, o termo história será usado indistintamente, conforme acontece atualmente.

- **Criar uma história com conflito** – uma história sem conflito não entusiasma. Vejam-se, por exemplo, as histórias contadas pela *Nike*, em cujos anúncios os protagonistas como o Cristiano Ronaldo lutam por superarem os seus limites, ou pela marca *Benetton*, conhecida pelas suas campanhas polémicas assentes em temas fraturantes da sociedade¹⁶;
- **Começar a narrativa *in medias res***, para poder captar mais facilmente a atenção;
- **Escolher o género mais adequado** à sua história: se quiser emocionar, escolha uma história de amor; se quiser inspirar, escolha uma história de vida real, assente num exemplo concreto; se quiser envolver, escolha um registo mais autobiográfico; se quiser causar reações e emoções fortes, escolha histórias que fazem da responsabilidade social o seu argumento principal.
- Por fim, **escolher o recurso mais adequado** à história: fotografias reais, imagens fortes e apelativas, ícones musicais, cinematográficos, artísticos e literários, vídeos que demonstram, ensinam, inspiram ou que, segundo a mais recente novidade apresentada por Mark Zuckerberg, podendo ser produzidos e transmitidos em direto, permitem que os visualizadores reajam, comentem e partilhem também em tempo real.

No sentido de se poder ter uma visão concreta de estratégias comunicacionais cujos conteúdos contam histórias eficazes, passa-se à apresentação de alguns exemplos:

6.1. História de ontem e de hoje

O consumidor gosta de conhecer a história empreendedora da empresa/marca, de saber quais são os desafios que enfrenta, os erros que cometeu ou os fracassos que superou e o que fez (e tem feito) para alcançar a vitória.

Em Portugal existem algumas empresas que conhecem os benefícios de contar a história da sua empresa/marca, como é o exemplo da *Ach. Brito*, uma das mais antigas empresas de Portugal, cuja história remonta a 1887 ou da *Arcádia*, uma empresa ligada ao ramo da confeitaria artesanal, que abriu portas no Porto, em 1933.

No caso da empresa *Arch. Brito*, cujo lema é precisamente “Preservar o Passado, Estimular o Presente, Desafiar o Futuro”, esta é uma das que procuram, através da recuperação da sua história e tradição, conciliar o passado com o presente e o futuro. E, para isso, na história que conta sobre si destaca o que realmente a

¹⁶ A marca *Benetton* explora temáticas como a sida, a violência, a homossexualidade, a guerra ou até mesmo a religião e para isso recorre, por exemplo, a imagens fortes de líderes políticos mundiais a beijarem-se. Com o propósito de chocar, alertar e sensibilizar, as suas histórias fazem da responsabilidade social o seu principal argumento.

torna única ou a diferencia de todos os demais: *Prezar e respeitar a sua história e tradição, sem nunca descuidar a qualidade e a inovação*. O problema é que a estratégia de comunicação da sua página web assenta num design demasiado tradicional e pouco apelativo para um leitor que gosta de ler na diagonal¹⁷. Além disso, o facto de esta página não fazer referência à presença da marca noutras plataformas, como o Facebook, o Pinterest, o Instagram ou o Twitter, faz com que se verifique um hiato entre aquilo que pretende ser a sua estratégia de comunicação, assente na conciliação entre o passado, o presente e o futuro, e a imagem que realmente deixa transparecer a quem visita a sua página. O que eventualmente pode prejudicar o conhecimento da marca pelas novas gerações digitais.

No caso da empresa *Arcádia*, embora também esta alicerçada num conteúdo histórico demasiado extenso e pouco criativo¹⁸, a indicação da presença da marca noutras plataformas digitais promove a curiosidade e a fidelização do utilizador. Além disso, enquanto a empresa *Arch. Brito* tem a indicação de uma loja de fábrica com uma morada física, a presença de uma loja on-line na página principal da empresa *Arcádia* revela uma estratégia integrada de todas as plataformas comunicacionais.

6.2. Histórias de Rostos

Ainda que as palavras sejam essenciais para contar histórias, o uso das imagens torna-se mais apelativo, na medida em que fomenta o diálogo com o consumidor e permite um maior envolvimento deste com o produto, sobretudo se a estratégia comunicativa assentar na partilha de **selfies**, uma das grandes tendências atuais. Se a marca tem consciência de que o público-alvo gosta e costuma partilhar selfies então esta pode ser uma excelente estratégia de comunicação, cujo conteúdo é composto unicamente pelo produto e pela boa disposição, sorriso e diversão do consumidor. Um bom exemplo disso mesmo são as imagens partilhadas pelos próprios consumidores do café mais famoso do mundo a STARBUCKS, no Facebook, no Instagram ou no Pinterest.

Neste caso, a história da marca/instituição é contada pelo próprio consumidor e autor do conteúdo fotográfico partilhado.

¹⁷ Visualizar separador História, disponível em: <https://www.achbritto.com/pt/menu-topo/historia/>

¹⁸ Visualizar separador História, disponível em: <http://www.arcadia.pt/pt/client/skins/geral.php?cat=2&id=1>

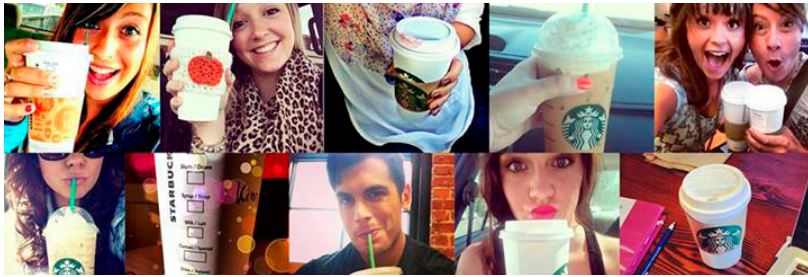


Fig. 3 - Post partilhado no blog da STARBUCKS

Fonte: Consultado em abril 20, 2016, em <http://www.bradfordgroup.com/wp-content/uploads/2013/11/starbucks-blog.jpg>

6.3. Histórias desafiantes

Outra forma de envolver o consumidor na sua história é pedir-lhe que seja ele o próprio autor dessa história.



Fig. 4- Post no facebook de Olá Gelados

Fonte: Consultado em abril 18, 2016, em <https://www.facebook.com/Olagelados/photos>

Terá sido o que fez a marca *Olá*, quando no verão de 2015, no Facebook, pediu aos fãs que dessem voz aos gelados através do mote “E a vida sorri”, que,

num tom descontraído e muito próximo dos consumidores, conseguiu sorrisos contagiantes por todo o país e muitas partilhas.

6.4. Histórias que solucionam

Igualmente envolventes são também alguns conteúdos produzidos com recurso à representação visual gráfica, a infografia.

Esta forma de organizar a informação, ainda que não seja muito utilizada pelas empresas/marcas, pelo menos em Portugal, facilita a visualização e assimilação de informação mais complexa e completa. Por exemplo, a marca de chocolates M&M, no Brasil, lançou, em 2012, uma campanha no Dia dos Namorados, usando uma infografia, na qual apresentava alternativas a quem está só e, supostamente, teria motivos para não comemorar este dia.



Fig. 5- Anúncio de campanha Publicitária M&M -Dia dos Namorados

Fonte: Consultado em abril 20, 2016, em <https://chilli360.wordpress.com/2012/06/12/dia-dos-namorados-mas-a-farra-e-dos-solteiros/>

6.5. Histórias que inspiram

Também é possível que a infografia assuma a forma de vídeo, e neste caso o alcance do conteúdo será ainda mais eficaz. Veja-se o exemplo do Spot

Infográfico *Rexona Corre Por Mais*, lançado em Portugal, em 2014, e divulgado no Youtube¹⁹.

Este vídeo, apenas com 22 segundos, consegue comunicar a iniciativa de responsabilidade social *Rexona Corre Por Mais*, que consiste em doar 1€ por cada quilómetro percorrido, possibilitando desta forma a criação da primeira Escola de Atletismo Adaptado da Associação Jorge Pina.

Desafiando Portugal a correr, com o mote “Onde há vontade, não há limitações!”, a estratégia comunicativa desta narrativa vai muito além da simples infografia apresentada no exemplo anterior, não só porque foi adaptada a vários canais de comunicação (incluindo televisão e rádio), mas porque, aliando o conceito e a técnica da infografia ao vídeo, foi acompanhando os resultados obtidos, recolheu opiniões sobre a iniciativa e reuniu rostos conhecidos em torno desta causa, da qual o reconhecido atleta português Jorge de Pina se tornou o rosto de inspiração para todos os portugueses, a par do protagonista principal desta história – o desodorante anti-transpirante – que refresca e controla a transpiração, para que o(s) atletas(s) se preocupe(m) apenas com o objetivo da corrida²⁰.

Esta história foi sendo construída ao longo de vários dias, durante os quais se foi acompanhando o dia a dia do atleta que serviu de rosto principal à campanha, como forma de sensibilizar os Portugueses a não ficarem indiferentes ao exemplo de alguém que superou os seus limites para conseguir vencer os obstáculos e os desafios. Este acompanhamento foi feito através de pequenos vídeos legendados com **textos/frases inspiradoras**, inseridos no youtube e partilhados no facebook: afirmações do próprio atleta²¹; apelos diretos à participação no desafio; perguntas de retórica que “tocam” as pessoas e não as deixam “indiferentes” e identificação com os valores do atleta que, tal como a Rexona, defende os mesmos direitos para todos, independentemente das suas origens, cor, crenças ou classes sociais.

Estes pequenos vídeos constituem apenas partes de uma grande *storytelling* que, partindo da história pessoal e inspiradora do atleta Jorge de Pina, criou a própria história promocional da marca.

¹⁹ Consultado em abril 10, 2016 em <https://www.youtube.com/watch?v=rSc9zjfVRFA>

²⁰ Rexona: Corre Por Mais: Resultados (julho, 2014) Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fmxx5Soo6Uk>

²¹ Rexona: Corre Por Mais (outubro, 2014): “Os portugueses estão comigo”, podes crer que estamos, Jorge Pina e Aurora Cunha. Apoia quem corre, não por si, mas pelos outros com as hashtags #RexonaCorrePorMais e #JorgePinaCorrePorMaisPortugal. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=r93CDD2B6bc>

6.6. Vídeos que se tornam virais

É inegável que o vídeo se torna uma excelente forma de divulgação da *storytelling* de qualquer empresa/marca e prova disso mesmo foi o exemplo apresentado anteriormente. Contudo se as empresas conseguirem que os conteúdos partilhados através de vídeos se tornem virais, a estratégia comunicativa tornar-se-á ainda mais eficaz.

Exemplo de um conteúdo viral é um vídeo que, em 2013, foi um dos filmes publicitários mais vistos de sempre no Youtube e que ganhou vários prémios em Cannes. Trata-se da campanha da Dove, *Real Beauty Sketches*, que deu ao publicitário português Hugo Veiga o prémio de melhor *copywriter* do mundo, nesse mesmo ano²².

Poder-se-ia ainda acrescentar a estas histórias muitas outras, como, por exemplo, as narrativas cinematográficas, cuja estratégia não está ao alcance de qualquer um, já que exige uma produção e um financiamento muito elevados²³.

Contudo, o que importa reter é que o **storytelling** é atualmente um dos processos de produção do conteúdo mais eficazes, sobretudo pela empatia que consegue criar com o utilizador, seja qual for o suporte. Por isso, quando a empresa pensa em contar uma história terá de a planificar tal como um escritor planifica uma história, com todos os elementos narrativos que isso implica²⁴.

7. Conclusão

A criação de conteúdo há muito que deixou de ser uma preocupação exclusiva das agências noticiosas. Sendo já uma realidade essencial em qualquer agência de marketing e de publicidade, esta deverá ser também uma preocupação central do departamento de comunicação de todas as instituições/empresas e de todos os que usam a web como estratégia comunicativa, na criação de uma identidade, de um perfil profissional ou simplesmente como uma forma de comunicar. E em qualquer contexto há sempre quatro ideias-chave que o produtor/criador de conteúdos deverá rever:

²² Dove Real Beauty Sketches | You're more beautiful than you think (3mins) (abril, 2013) Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=XpaOjMXyJGk>

²³ Um exemplo de uma narrativa cinematográfica extraordinária foi o filme da Coca-cola passado, em 2011, nos intervalos do *Super Bowl* – um jogo do campeonato da National Football League (NFL), a principal liga de futebol americano dos Estados Unidos (Coca Cola Siege Storytelling Unidade 4 (julho, 2012). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=qc-0mBfvQdM>)

²⁴ A melhor forma de compreendermos a dinâmica que orienta a construção de uma narrativa na web será através da visualização da *Coca-Cola Content 2020 Part One* (agosto, 2008). Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=LerdMmWjU_E), na qual se explica através de uma visual *storytelling* a própria dinâmica de construção da *storytelling*.

- Verifique se os vídeos, as imagens ou as fotografias usadas são suficientemente fortes e comunicativas. Caso contrário, crie uma legenda que fomente a interação com o leitor/consumidor;
- Tire partido de tudo o que pode constituir argumento para uma boa história. O truque é a criatividade: imagine que quer vender um automóvel, então construa uma história em torno de tudo o que poderá fazer com esse automóvel;
- Partilhe a sua história em todas as redes sociais, mas não se esqueça de adaptar o conteúdo ao formato e aos objetivos das mesmas;
- Não se esqueça de usar hashtags para impulsionar as partilhas e fomentar a interação.

Em suma, como defendera Hugo Veiga, considerado o melhor *copywriter* do mundo em 2013, “Hoje em dia as pessoas têm o poder de consumir o conteúdo que querem. Não pode ser mais interromper o que as pessoas estão a fazer. É muito mais criar um conteúdo que seja algo que as pessoas queiram consumir. Criar algo que se torne relevante no seu dia-a-dia, na sua vida” (Lino, 2015). Se assim for, a estratégia comunicativa na web será sempre eficaz.

Referências bibliográficas

- Berthon, P., Pitt, L., & Plangger, K. (2012). Marketing meets Web 2.0, social media, and creative consumers: Implications for international marketing strategy [versão eletrónica]. *Business Horizons*, 55, 261-271.
- Canavilhas, J. (Org.). (2014). *Webjornalismo 7 características que marcam a diferença*. Covilhã: UBI, LabCom, Livros LabCom. Disponível em http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20141204_201404_webjornalismo_jcanavilhas.pdf.
- Carvalho, A. (2014). *Facebook infection: marketing de conteúdo e fatores que geram o envolvimento dos utilizadores*. (Dissertação). Disponível em: http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6851/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Andrezza%20Carvalho.pdf?sequence=1
- Chartier, R. (1997). *A ordem dos livros*. (L. Graça, trad.). Lisboa: Vega.
- Franco, G. (2008). *Como escrever para a web: elementos para a discussão e construção de manuais de redação online*. Texas: Knight Center for Journalism in the Americas. Disponível em: <http://knightcenter.utexas.edu/pt-br/ebook/como-escrever-para-web-pt-br>
- Freitas, I. J. V. (2014). *Os millennials em Portugal: estudo exploratório a partir de um coorte etário sobre engagement consumidor-marca*. Lisboa: Escola Superior de Comunicação Social (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4444/1/>

- Dissertac%CC%A7a%CC%83odeMestrado_Ine%CC%82sdeFreitas_Mil
lennialsUmEstudoExplorato%CC%81riosobreEngagementConsumidor-
-Marca.pdf
- Gallo, C. (2014). *TED, Os Segredos de Comunicação das Conferências Mais Carismáticas do Mundo*. (A. Chêdas, trad.). Lisboa: Gestãoplus Edições.
- ITU ICT Facts and Figures – *The world in 2015*. Disponível em: <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2015.pdf>
- Lino, F. (2015, julho 10). Como uma publicidade sobre a auto-estima das mulheres se tornou viral na internet. *Jornal de Negócios*. Disponível em http://www.jornaldenegocios.pt/empresas/detalhe/como_uma_publicidade_sobre_a_auto_estima_das_mulheres_se_tornou_viral_na_internet.html
- Marktest (2015). *Os Portugueses e as Redes Sociais 2015*. Lisboa: Marktest Consulting. Disponível em: http://www.marktest.com/wap/private/images/logos/Folheto_redes_sociais_2015.pdf
- Mckenzie, D. F. (1999). *Bibliography and the sociology of texts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mendes, H. J. M. (2012). *Texto e leitura na Web 2.0: o Facebook e os novos leitores* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/8666>
- Odden, Lee (2012) *Optimize: How to Engage More Customers by Integrating SEO, Social Media and Content Marketing*. John Wiley & Sons.
- Schiffman, L. G., Kanuk, L. L. & Wisenblit, J. (2010). *Consumer behavior* (10.^a ed.). Nova Jersey: Pearson – Prentice Hall.
- Shepherd, J. (2004). What is the Digital Era? In G. Doukidis et al. (Ed.), *Social and Economic Transformation in the Digital Era* (pp. 1-18). Hershey, PA: Idea Group Publishing.
- Silveira, R.C., Soares, T.O.R. (2011). A influência das redes sociais no comportamento do consumidor: um estudo sobre as decisões de compra do consumidor nas comunidades virtuais. *VII Congresso Nacional de Excelência em Gestão*.

A mulher e o abandono de seus filhos: estudo dos documentos das rodas dos expostos das Santas Casas de Misericórdia

ELIZANGELA NIVARDO DIAS & RENATA FERREIRA MUNHOZ

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP

Introdução

Este texto trata da imagem construída das mulheres no Brasil colonial frente às situações de dificuldade e miséria que as levaram ao abandono de seus filhos recém-nascidos nas Santas Casas de Misericórdia. Com características semelhantes no Brasil e em Portugal, a situação do abandono merece ser apresentada de modo mais focado por meio da observação dos bilhetes deixados junto às crianças enjeitadas, depositadas nas rodas dos expostos.

A Filologia, a Diplomática, a Codicologia e a Paleografia são as Ciências do Texto (CT) aqui adotadas como pressupostos teóricos e metodológicos essenciais à análise dos manuscritos redigidos em séculos passados. Assim estudados, esses *corpora* permitem outras observações, como as de cunhos histórico, linguístico e discursivo.

Para comprovar essa possibilidade de trabalho, apresentam-se recortes das teses de Doutorado das autoras. O documento escolhido como exemplo faz parte do *corpus* da tese em andamento de Dias (em andamento). Esse manuscrito será apresentado por meio de uma breve contextualização histórica, seguida de análises. A reprodução fac-similar desse exemplo e a sua respectiva transcrição semidiplomática encontram-se no anexo.

Pretende-se apresentar a maneira como ocorrem as aproximações entre as realidades sociais e ideológicas do Brasil e de sua metrópole, Portugal.

Por meio da breve retomada do contexto histórico, do estudo filológico e da análise discursiva de um documento manuscrito, a exemplo dos dos textos

contidos nas breves anotações deixadas junto desses bebês abandonados, apresentam-se questões de ordem intersubjectiva do discurso.

Ademais, pretende-se observar a construção do *ethos* autoral e, em última instância, apontar que a preocupação com o destino da criança contrapõe-se ao conceito contemporâneo do abandono.

Acerca do texto manuscrito

Tendo em vista a importância do estabelecimento de uma versão dos textos manuscritos do passado para o desenvolvimento de análises, adota-se o pressuposto de Megale (1998, p. 22), de que atualizações do estado de língua do passado inviabilizariam o estudo efetivo de um dado texto. Diante da necessidade de manutenção da língua do período, optou-se por realizar a transcrição semidiplomática justalinear dos dois fólios manuscritos aqui estudados. Ressalta-se que este tipo de transcrição mantém a grafia original dos textos e permite que se desenvolvam as abreviaturas, segundo as normas descritas por Cambraia et al. (2001, p. 13). Dessa forma, filologicamente cuidada, a edição permite que se tenham análises de cunho diplomático, paleográfico, codicológico, histórico e linguístico, conforme apresentado a seguir.

O bilhete em que se baseiam as considerações aqui apresentadas foi depositado no Arquivo as Santa Casa de Misericórdia de Lisboa sob a referência n.º 815. A análise codicológica permite considerar que seja originário de Lisboa, datado de 1841. O suporte material é um papel feito à base de tecido, sem pautas. Não há fólio de abertura, sendo um fólio avulso, com apenas 7 linhas redigidas. O formato é quadrado, com 20cm cada lado. Pode-se concluir que originalmente esse bilhete fora dobrado ao meio, uma vez que o escrito está na parte inferior da dobradura.

As autorias material e intelectual não podem ser confirmadas. Contudo, pode-se inferir que o autor intelectual seja um dos pais, ou os dois, ou mesmo que tenha sido escrita com o auxílio de um amigo do casal, pois ocorre uma interferência entre o conhecimento íntimo da questão familiar “Este infeliz inocente filho foe um Amor mutuo, e Sincero;” e o afastamento da situação do abandono da criança utilizando a expressão: “Seus Progenetores, rogão que ate o dia em que esperam vir recebelo...”.

Deve-se notar que, dado o gênero textual do bilhete, não constam a saudação a inicial, nem a final. Pode-se considerar também, sobre essa estrutura, a brevidade do contato e a provável rapidez de sua redação.

Breve contextualização histórica

Como modelo dos bilhetes comumente deixados junto aos bebês abandonados nas Santas Casas de Misericórdia, apresenta-se um como exemplo. Trata-se de um documento produzido em Portugal no século XIX, acerca do qual se apresenta, a seguir, um sucinto panorama histórico.

O bilhete em que se apoiam as considerações deste texto foi redigido em 12 de maio de 1841, dirigido à Santa Casa de Misericórdia, mais especificamente à área filantrópica da Roda dos Expostos da instituição.

Cabe explicar que, para reduzir o infanticídio e a mortalidade infantil relacionados com os graves problemas sociais coevos, criou-se em Lisboa o Hospital Real de Todos os Santos. Em 1564, a Misericórdia passou a administrar esse hospital e continuou assim com a responsabilidade de receber e cuidar dos enjeitados. Para garantir o anonimato dos pais, nesse processo foi criado o mecanismo da Roda dos Expostos (Marcilio, 1999, p. 10).

Fisicamente, as chamadas “Rodas dos Expostos” eram em geral instaladas nos muros dos hospitais. Eram mecanismos cilíndricos de madeira que continham uma espécie de prateleira onde o bebê era depositado. Ao se girar a roda em 180 graus, a parte que continha a criança virava-se para o interior do hospital e o anonimato de quem ali depositava o bebê era preservado. Ao receberem uma criança, os responsáveis pelos registros grafavam notas descritivas sobre a situação em que ela se encontrava na ocasião de sua chegada à Roda dos Expostos. Tais registros continham, em acréscimo, cartas ou bilhetes muitas vezes deixados junto com a criança enjeitada. É, portanto, essa a origem do documento aqui estudado.

A primeira Santa Casa de Misericórdia foi fundada em 1498 em Portugal. Vinculada à Igreja Católica, a instituição prestava assistência filantrópica à população do local, bastante prejudicada pela expansão marítima. No Brasil, as principais Santas Casas foram as de Olinda (1539), Santos (1543), Salvador (1549), Rio de Janeiro (1582), Vitória (1551), São Paulo (1599), João Pessoa (1602), Belém (1619), São Luís (1657), Campos (1792) e Porto Alegre (1808). Como consequência da qualidade do trabalho que desenvolviam, as Santas Casas de Misericórdia, a exemplo da de Lisboa, assumiram responsabilidades de apoiar órfãs e proteger crianças enjeitadas.

Observamos o discurso apresentado por Almeida (1791), sobre a visão da maternidade no século XVIII, em que as mulheres são responsabilizadas pelos problemas de saúde causados pela gravidez: “Se as nossas mulheres de hoje fossem como eraõ as nossas antigas Lusitanas, fortes e laboriosas, passariaõ por todo o tempo da prenhez, sem alteração attendivel em seus temperamentos,

e escusariaõ cautelas [...]”. Nesse contexto social, em que até mesmo o bem estar físico durante a gestação era atribuído às atitudes das próprias mulheres, a ação de abandonar um filho recém-nascido representava o ponto máximo da irresponsabilidade feminina. Esse discurso que, sob o olhar da nossa contemporaneidade, contém marcas da desigualdade de gênero, revela a prática de delegar unicamente à mulher a responsabilidade pelos filhos.

Por não contarem com outros recursos, durante todo o período colonial e após ele, no Brasil e em Portugal, “muitas mulheres viram-se diante da necessidade de abandonar os próprios filhos” (Venâncio, 2012, p. 189). Embora fosse uma necessidade, por certo as mães não ficaram imunes ao sentimento de culpa por delegarem a guarda de um filho a uma instituição de caridade. Do mesmo modo, o julgamento social deveria ser uma consequência inevitável àquelas que não cumpriam com suas obrigações como mães.

Com a constante obsessão de zelar pela honra sexual feminina, o distanciamento e as diferenças entre os gêneros controlavam até mesmo a estrutura interna das Santas Casas de Misericórdia. Gandelman (2009) pontua que os irmãos eleitos como oficiais para atuarem nas Santas Casas de Misericórdia, e mesmo os provedores e membros da mesa dos conselheiros, não tinham acesso ao interior dos recolhimentos onde houvesse órfãs. Apesar dessas restrições, os cargos de liderança ainda eram mantidos sob a tutela masculina. Nessa estrutura, então, os principais cargos do governo interno do recolhimento eram o de regente, o de vice-regente (quando necessário), o de mestra e o de porteira: “à regente pertencia todo o governo ou economia da casa como boa mãe de família. [...] Havia ainda alguns cargos considerados como ‘lugares inferiores’ da instituição, como era o caso das enfermeiras e despenseiras” (Gandelman, 2009, p. 99). No mesmo sentido, de acordo com Venâncio (2012, p. 190), no contexto da Roda dos Expostos, diversas figuras femininas revelam-se: as religiosas que cuidavam das crianças enquanto estavam sob a jurisdição da Santa Casa; as mães pertencentes a famílias abastadas, que adotavam os enjeitados como filhos ou agregados; as amas de leite que ganhavam seu sustento para amamentarem os tantos bebês.

O próprio regimento contém marcas dessa segregação pelo gênero: “Todos os innocentes que entrarem na roda da sobredita Casa ficarão a cargo desta para serem criados a custa de suas rendas até completarem sete annos de idade, se forem varões, e oito sendo fêmeas [...]” (Arantes, 2010). A diferença dos vocábulos “varões” e “fêmeas” revela a desigualdade entre meninos e meninas, a exemplo das vivências sociais posteriores das mulheres em comparação aos homens de seu tempo.

Embora uma visão contemporânea torne as análises anacrônicas, é inevitável ao investigador lançar um olhar de seu tempo sobre o seu objeto de pesquisa.

A aproximação dos conceitos de outrora aos dias atuais não inviabiliza as análises, desde que essas permaneçam calcadas meramente no que diz o próprio texto enquanto informante da época em questão.

Normalmente, as anotações que acompanhavam os enjeitados continham a descrição física e de seus trajes no momento do abandono. Contudo, há bilhetes que revelam um discurso que extrapola a mera descrição. E é de um desses bilhetes que trataremos a seguir.

Análise do Discurso

Dentro da Análise do Discurso (AD), há a perspectiva da Linguística Sistêmico Funcional (Halliday; Mattiessen, 2004), da qual deriva a Teoria da Avaliatividade (Martin; White, 2005), adotada como base a esta análise. Tal escolha deve-se ao fato de o discurso contido no manuscrito conter marcas de avaliatividade (com a recorrência de adjetivação, por exemplo) como indícios do posicionamento pessoal e de ordem subjetiva de seus autores.

Por representar “um sistema interpessoal ao nível da semântica do discurso” (Martin; White, 2005, p. 33), a Teoria da Avaliatividade oferece instrumental para que se estudem marcas subjetivas como gostos, emoções e avaliações normativas expressas pelos autores dos discursos por meio de três funções: Atitude, Engajamento e Gradação. A Atitude trata dos sentimentos e julgamentos do autor. Divide-se, por conseguinte, em Afeto (demonstração de estados emocionais), Julgamento (baseado em normas e valores) e Apreciação (expressão de gostos). O Engajamento trata da adesão do autor em relação a posicionamentos de outrem e se ramifica em Contração e Expansão dialógica. A Gradação, por sua vez, intensifica ou mitiga os significados dos dois subsistemas anteriores, dividindo-se em Força e Foco.

Sucintamente esboçada, a Teoria da Avaliatividade será empregada como pressuposto teórico e metodológicos às considerações que seguem. Pretende-se compreender aspectos subjetivos do posicionamento do autor, especialmente em relação à construção de sua identidade e de seu posicionamento diante de seus interlocutores.

O bilhete analisado apresenta a tentativa de apagamento de autoria. Com isso, o autor coloca-se como alguém diverso dos pais. Em oposição às fórmulas diplomáticas contidas na carta oficial, o discurso do bilhete é composto unicamente pelo assunto a que se propõe. Inicia-se, desta forma, com o dêitico “Este”, indicando que fora redigido para ser colocado junto ao bebê no momento de seu abandono. O detalhamento da data e hora do nascimento aponta a preocupação do autor em relação ao batizado. No universo marcado pela ideologia católica, o

batizado representa sacramento fundamental à salvação de uma alma, daí o fato de os pais “pedirem” por isso. O verbo contém carga semântica de Afeto, traço ainda mais evidente nas outras formas verbais “rogam”, “esperam ir recebê-lo” e “serão gratos”. A adjetivação “infeliz e inocente” contém carga de Afeto positivo, mas é ainda mais marcada pelo Julgamento de estima social positiva. Ao isentar a criança de qualquer culpa, o autor trabalha a empatia de seu interlocutor, para que este seja capaz de acolhê-la “carinhosamente”.

Dentre as marcas contidas no discurso que revelam o comprometimento dos pais, sobretudo da mãe, com a criança abandonada, destaca-se a proposta de retorno dos familiares em data futura para retomar a guarda da criança enjeitada. Eram frequentes as promessas de que os pais retornariam para buscar seus filhos, bem como as recomendações de que as crianças fossem bem cuidadas. Tais atitudes, registradas pelas marcas linguísticas do discurso, contradizem o julgamento de estima social negativa contida nos verbos “abandonar” e “enjeitar” associados à Roda dos Expostos.

Como marca contraditória à atitude do abandono, o nome é escolhido: “José”. O paradoxo entre a atitude de depositar um recém-nascido de apenas um dia na Roda da Santa Casa de Misericórdia e o discurso registrado evidencia-se nos sentimentos “amor mútuo e sincero” dos pais e pelo pedido de que seja “tratado carinhosamente”. A presença de tantas marcas avaliativas de Afeto positivo demonstram que o abandono é uma necessidade momentânea dos pais, que pretendem recuperar o filho tão logo possam.

Diferente de outros bilhetes, a clareza e fluidez deste discurso denota a presença de um autor ilustrado e que se posiciona de maneira bastante afetiva em relação à criança. Pode-se, portanto, inferir que seja um parente ou amigo próximo do casal ou, o que parece ainda mais provável, um dos pais do bebê que faz o exercício de colocar-se alheio ao caso para não se comprometer. O bilhete encerra seu breve discurso petição com o Julgamento de estima social acerca da “caridade” da “Santa Casa de Filantropia”. Estrategicamente, o autor eleva o *ethos* da instituição, a quem se dirige de forma genérica¹ como sendo seu interlocutor, a fim de granjear a empatia capaz de garantir a concretização daquilo que almeja.

Considerações finais

O objetivo do documento em questão era o de informar data e hora do nascimento de um menino, indicando o nome com o qual os pais gostariam que o bebê fosse batizado. Informa também que os pais serão gratos à Santa Casa

¹ Há bilhetes em que o autor dirige-se diretamente a um interlocutor específico, citando, por exemplo, nomes de freiras e funcionárias da Roda dos Expostos.

pelo acolhimento da criança, que pretendem buscá-lo um dia e ainda relatam que apesar de infeliz – por estar sendo abandonado – o bebê foi gerado pelo amor mútuo e sincero entre os pais.

A tentativa de resguardar o anonimato daqueles que abandonavam seus filhos na Roda dos Expostos, para evitar que o abandono fosse feito em local diverso, é também observada no discurso dos textos. Contudo, o aparente apagamento do “eu” não se dá completamente, uma vez que os sentimentos aflorados deixam marcas de pessoalidade, como se apontou. Tais marcas denotam, em última instância, a ideia contrária contida no conceito do “abandono”, revelando um *ethos* autoral interessado no futuro da criança. Seja fruto de um sentimento de afeição real, seja mera construção retórica que vise estrategicamente à simpatia do interlocutor, o discurso conta com marcas de pessoalidade capazes de extrapolar o conceito de anonimato pressuposto a esse gênero textual.

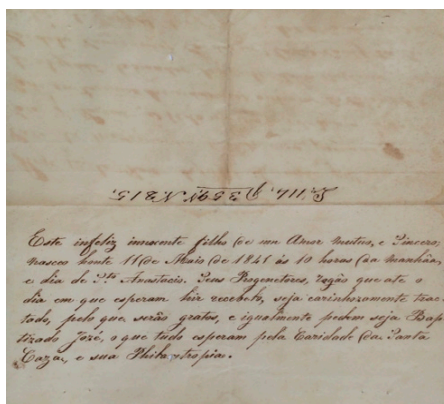
Referências bibliográficas

- Almeida, F. J. de. (1791). *Tratado da Educação Fysica dos meninos, para uso da Nação Portuguesa*. Lisboa: Academia Real das Sciencias.
- Arantes, E. M. de M. (2010). *Arquivo e memória sobre a Roda dos Expostos do Rio de Janeiro*. São João del-Rei: Pesquisas e Práticas Psicossociais.
- Cambraia, C. N.; Cunha, A. G. da; Megale, H. (2001). *A Carta de Pero Vaz de Caminha*. São Paulo: Humanitas.
- Dias, E. N. (em andamento) Tese. *Estudo filológico das cartas e bilhetes deixados juntos aos bebês das Rodas dos Expostos do Brasil e Lisboa*. – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Dias, E. N. (2007). *Subsídios para um estudo do reclame a partir de manuscritos impressos em português: séculos XVI a XIX* (Dissertação de Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- Gandelman, L. Estatutos, visitas, memórias e atas: a construção da norma nos Recolhimentos de Órfãos administrados pelas Misericórdias no século XVIII. In Algranti, L. M.; Megiani, A. P. (Org). (2009), *O Império por Escrito – formas de transmissão da cultura letrada no mundo ibérico (séc. XVI-XIX)*. São Paulo: Alameda Editorial.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3.^a ed.). London: Edward Arnold.
- Marcílio, M. L. (1999). História Social da Criança Abandonada. *Revista brasileira de. Hist.* 19 (37). São Paulo.

- Martin, J. R; White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation: appraisal in English*. London: Palgrave/Macmillan.
- Megale, H. (1998). *Filologia Bandeirante: Itinerários*. Araraquara: UNESP.
- Munhoz, R. F. (2015) *Filologia e discurso na correspondência oficial do Morgado de Mateus*: edição de documentos administrativos e estudo das marcas de avaliatividade (Tese de Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível para consulta: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-22122015-124218/pt-br.php>
- Venâncio, R. P. (2012). Maternidade Negada. In Del Priore, M. (Org.), *História das Mulheres do Brasil* (pp. 189-222). São Paulo: Editora Contexto.

ANEXO

Documento



Este infeliz innocente filho foi um Amor mutuo, e Sincero; nasceu honte 11 de Maio de 1841 às 10 horas da manhã, e dia de S^{to} Anastacio. Seus Progenitores, rogão que ate o dia em que esperam hir recebelo, seja carinhosamente tractado, pelo que serão gratos, e igualmente pedem seja Baptizado José, o que tudo esperam pela caridade da Santa Caza, e sua Phia[n]tropia.

Estudo filológico dos bilhetes deixados junto aos bebês das Rodas dos Expostos do Brasil e de Portugal: aspectos linguísticos, históricos e culturais

ELIZANGELA NIVARDO DIAS

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP

Introdução

Pretende-se apresentar resultados prévios da pesquisa de Doutorado (Dias, em andamento), por ora em construção, acerca do estudo de bilhetes deixados junto de bebês abandonados nas Rodas dos Expostos, presentes nas instituições das Santas Casas de Misericórdia do Brasil e de Portugal nos séculos passados.

Para que se compreenda com clareza o contexto histórico de produção desses documentos, deve-se, primeiramente, apresentar como funcionava a instituição católica de caridade que recebia os bebês enjeitados. Para a compreensão dos bilhetes, é necessário, em primeira instância, que se transcrevam seus textos manuscritos, nem sempre legíveis ao leitor contemporâneo. Com o respaldo das ciências da Paleografia, tal leitura é feita. A Codicologia é empregada para que se depreendam detalhes de ordem física desses testemunhos do passado, tais como o suporte e tinta empregados. Ademais, é necessário que se delimite o percurso dos bilhetes, bem como sua gênese, por meio da ciência da Diplomática.

Esse será, portanto, o percurso adotado neste artigo. Primeiramente, se estabelecerá o contexto histórico das Santas Casas de Misericórdia. A seguir, será apresentado um bilhete, com frente e verso, como exemplar desse gênero textual, que acompanhava os bebês expostos. Além da imagens fac-similares dos dois fôlios, serão apresentadas as respectivas edições, preparadas para este artigo. Depois, apresentar-se-ão considerações de ordem paleográfica, codicológica e diplomática sobre o texto.

Esta sucinta apresentação de dados intenciona comprovar a importância desses bilhetes para o aprofundamento dos conhecimentos gerados pela conexão entre Brasil e Portugal, sobretudo no que diz respeito ao arcabouço linguístico e cultural do passado.

Contextualização histórica

Para que o exemplar de manuscrito que fundamenta este artigo seja compreendido em sua totalidade, serão apresentados elementos sobre a contextualização histórica do seu período de produção.

Remontando à História do Brasil, em março de 1582, o jesuíta José de Anchieta tinha a tripulação de sua esquadra acometida por febre amarela e varíola, dentre outras doenças. Dispôs-se, diante da precariedade de condições médicas, a abrigar os doentes em salões de sapé e a tratá-los com ervas locais. Essa iniciativa rudimentar deu origem no Brasil ao que seria mais tarde a estrutura da instituição que há muito já existia em Portugal: a Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro (SCMRJ).

Não está estabelecida a data de fundação da instituição de maneira comprovadamente documental, mas estudos históricos mais detidos convencionam, diante do fato narrado, a data de 24 de março de 1582. Como evidência dessa origem, há o slogan: “Amor e Caridade desde Anchieta em 1582”.

Em 1854 obras de melhorias e ampliação aconteceram sob a responsabilidade do Sr. José Clemente Pereira, que atuou como provedor desde o ano de 1838 até 1854. Foi então que se iniciou a construção do complexo físico localizado onde se encontra até os dias atuais, na Rua Santa Luzia, 206, no Rio de Janeiro.

Atualmente, a SCMRJ continua sendo um dos principais hospitais de referência da cidade, com 22 instituições irmãs como centros de apoio, cemitérios e o Educandário Romão Duarte, onde se situou a roda dos expostos do Rio de Janeiro e onde residiam as crianças recebidas pela roda.

Após serem depositados na Roda, os bebês, considerados “enjetados”, permaneciam na instituição, intitulada a “Casa dos Expostos”. Essa Casa funcionou por um longo tempo em acomodações anexas ao antigo Hospital da Misericórdia, mudando várias vezes de endereço. Finalmente, em 1810, instalou-se definitivamente no Bairro do Flamengo, na Rua Paulo VI no imóvel doado por Romão Duarte, que foi provedor da SCMRJ. E lá funciona até hoje com o nome de Educandário Romão Duarte. Conta atualmente com outra função, a de acolher crianças e jovens cujos pais perderam suas guardas. Essas crianças permanecem sob tutela do Estado até que consigam uma adoção, ou até que suas famílias reestabeleçam as condições necessárias para garantir sua guarda. Esse órgão

trabalha com os direitos mínimos da criança ou adolescente com relação à saúde, segurança e educação, conforme o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA).

Vale dizer que a Casa dos Expostos obedecia ao Regimento da Casa dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia da Corte, datado de 1840. Neste regimento, os bilhetes tinham uma função bem importante na tramitação burocrática e operacional da casa.

Para atestar o valor dos bilhetes, serão transcritos a seguir alguns artigos do referido regimento selecionados por Arantes (2010), a fim de delinear na íntegra as regras obedecidas por aqueles que se serviam das atividades caritativas da Santa Casa de Misericórdia:

Art. 1 – A Casa dos Expostos [...] foi instituída [...] com o pio fim de servir de amparo aos innocentes abandonados ao nascer pela ingratitude de quem lhes deo a existência.

Art. 30 – Immediatamente que alguma criança entrar na roda a fará assistir de todos os socorros necessários: sem demora lhe lançará ao pescoço o número correspondente, e formará o competente assento da sua entrada no quaderno do respectivo mêz para esse fim destinado; declarando nelle o número que lhe competir, o seu sexo, cor, e idade que mostrar ter, se entrou com saúde ou enferma, o dia ou noite, hora, mez e anno que foi achada na roda, o enxoval em que veio envolta, qualquer signal que possa ter no seu corpo, para cujo o fim o examinará com escrupulosa attenção, e todo e qualquer escripto ou distinctivo que a tenha acompanhado, por onde se possa reconhecer, se por ventura algum dia veio a ser procurada.

Art. 31 – Os escriptos e quaesquer distinctivos que acompanharem algumas crianças com recomendação de se guardarem para seu reconhecimento quando vierem a ser procuradas serão guardados em hum cofre de duas chaves das quaes terá humo o Irmão Escrivão e outra o Irmão Thesoureiro, fechados dentro de um papel com o seguinte rótulo – Pertence ao Exposto ou Exposta no , dia, mez e anno – o qual só poderá ser aberto quando se procurar o Exposto a que pertencer, devendo inutilisar-se se este vier a fallecer antes de ser procurado.

Art. 66 – Além do Livro dos Termos da entrada dos Expostos, haverá na Casa da roda, a cargo do Escripturario, um livro de Matricula de todos os Expostos da Santa Casa, menores de sete e oito annos, que forem dados a criar [...] Haverá alem do referido Livro outro para matricula dos Expostos maiores de sete e oito annos que regressarem a Casa da roda depois de criados.

Art. 91 – Os Expostos varões em quanto não puderem ser admittidos no Arsenal de Guerra ou entregues a pessoas particulares pela fórma que fica determinada nos dous artigos precedentes serão conservados na Casa da roda: e as Expostas

serão remetidas para o recolhimento das Orphãs, onde serão tratadas á custa da Casa dos Expostos.

Elencaram-se alguns dos artigos do Regimento da Casa dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia da Corte, considerados mais relevantes à presente abordagem.

O artigo 1 trata da finalidade caritativa da Santa Casa de Misericórdia. Nesse sentido, deve-se lembrar que se trata da prática de caridade praticada no interior das instituições, em oposição à praticada por indivíduos alheios a núcleos organizados, conforme pontua Sá (2010). Cada instituição tinha seu regulamento específico, embora todas apoiadas no princípio da caridade: “as características fundamentais de todos os sistemas de caridade na Europa foram, por um lado, a sua motivação intrinsecamente religiosa e, por outro, a sua estrutura essencialmente local” (Sá, 2010, p. 6). A primeira fundamentação é de fundo ideológico, e permite afirmar que “a motivação religiosa nunca chegou a desaparecer, e continuou a construir a força motriz das actividades voluntárias de caridade” (Sá, 2010, p. 7). A segunda, permite concluir que as Santas Casas brasileiras, embora mantivessem o padrão português, tiveram de adaptar-se às demandas e especificidades locais.

O artigo 30 aborda sobre os “sinais”, como eram chamados de forma genérica os objetos deixados junto com cada criança abandonada e que servia como meio de identificação. Já o 31, trata com mais propriedade dos escritos deixados junto dos expostos. Esses bilhetes deveriam ser guardados em segurança máxima, uma vez que eram entendidos como parte fundamental da documentação que identificaria cada criança.

Enquanto o artigo 91 aponta as possibilidades de futuro de cada bebê, de acordo com seu sexo, o 66 refere-se de maneira pontual ao livro de registros. Deve-se mencionar que grande parte dos bilhetes ainda existentes foram conservados como documentos anexos aos livros de registros. Deve-se, portanto, à prática administrativa das Santas Casas de registrar cada criança recebida a possibilidade de resgate do material aqui estudado.

Edição semidiplomática de um bilhete

Diante das possibilidades de edição propostas por Cambraia (2005), optou-se por empregar a semidiplomática, a fim de se garantir o estabelecimento mais fidedigno do texto grafado no dado momento histórico. Segundo esse autor, a transcrição diplomática mantém todos os elementos do texto original, tais como grafia e fronteira das palavras (separação vocabular), sinais de pontuação e paragrafação. Já a transcrição semidiplomática, também conhecida como

diplomático-interpretativa, segue os mesmos padrões da diplomática, com o acréscimo do desenvolvimento das abreviaturas presentes no texto.

Dessa forma, a metodologia adotada tem por base a edição textual fidedigna diretamente a partir do original manuscrito, ou de sua versão fac-similar. Para tanto, empregaram-se as “Normas para Transcrição de Documentos Manuscritos”, propostas durante o 2.º Seminário “Para a História do Português do Brasil”, realizado em Campos do Jordão, em maio de 1998, disponíveis em Cambraia et al (2001). Assim, a ortografia do período é mantida integralmente, apesar de possíveis idiosincrasias do autor material. Entende-se que a edição semidiplomática facilite o estabelecimento de um texto passado, uma vez que apresenta, por exemplo, o desenvolvimento das abreviaturas e a manutenção de pontuação e grafia originais.

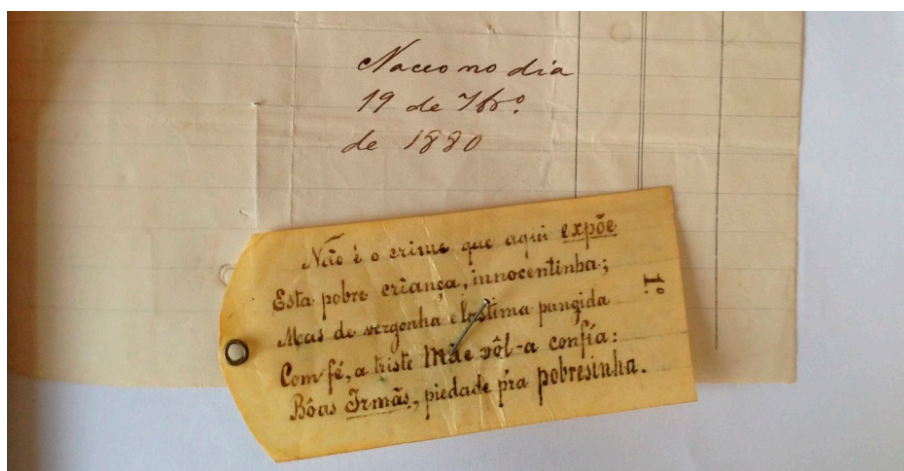


Figura 1: Recto do bilhete preservado da roda dos expostos da SCMRJ, sobreposto a sua ficha descritiva

Transcrição – Recto:

Não é o crime que aqui expõe
 Esta pobre criança, innocentinha;
 Mas de vergonha e lastima pungida <1.º>¹
 Com fé, a triste Mãe vól-a confia:
 Bôas Irmãs, piedade pra pobresinha.

¹ Grafado na vertical.

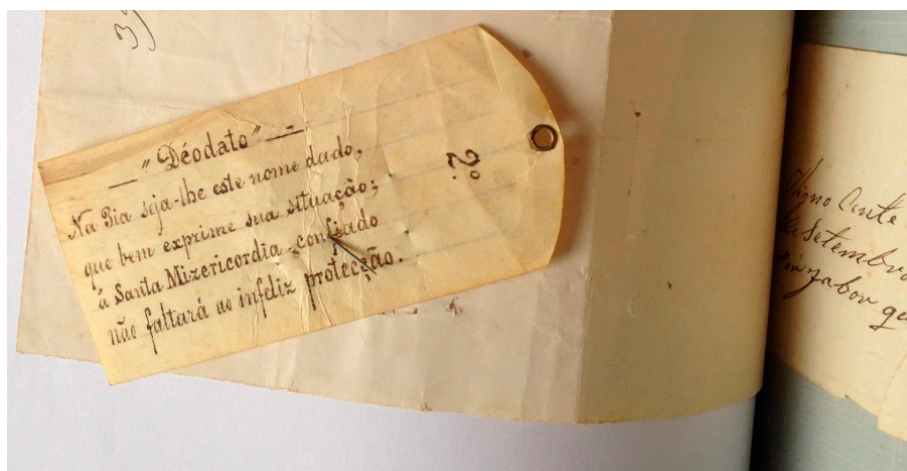


Figura 2: Verso do bilhete preservado da roda dos expostos da SCMRJ

Transcrição – Verso:

— «Déodato» —
 Na Pia seja-lhe este nome dado,
 que bem exprime sua situação;
 á Santa Misericórdia confiado
 não faltará ao infeliz protecção.

Considerações de cunho filológico

A Filologia, em sua função substantiva, segundo Spina (1994), concentra-se no texto para explicá-lo e restituí-lo à sua forma genuína e prepará-lo tecnicamente para publicação. Segundo o mesmo autor, a função adjetiva é responsável por deduzir o que não está necessariamente no texto: sua autoria, a biografia de seu autor e a datação por exemplo. A função transcendente, por sua vez, visa a empregar o texto como um instrumento que permita reconstruir a vida do povo de que deriva tal documento.

As ciências afins à Filologia: a Diplomática, a Paleografia e a Codicologia são fundamentais enquanto aparatos teórico e metodológicos para a construção de análises mais bem estruturadas.

Além da edição estabelecida anteriormente, pode-se trabalhar com a gênese do texto. Para tanto, serve-se da Diplomática. O bilhete, exemplar de única via e original, foi produzido pela genitora, ou alguém de seu contato, e enviado junto ao filho, Deodato, na ocasião de seu abandono na Santa Casa de Misericórdia

² Igualmente grafado na vertical.

carioca. O arquivamento deu-se como anexo no livro de registros provavelmente após o final dos sete anos de Deodato na instituição. Até então, teria estado arquivado de maneira segura no cofre, conforme aponta o regulamento.

O autor material, entendido como aquele que grafa de próprio punho um texto, pode ser o próprio autor intelectual, ou um escriba a quem o autor intelectual ditou o texto ou solicitou apenas a partir do assunto que se produzisse o bilhete.

No bilhete em questão, a autora intelectual, a mãe de Deodato, registra que ela não está cometendo um crime, mas sim está sentindo grande vergonha e lástima ao cometer o ato do abandono.

Em relação à abordagem paleográfica, encontra-se uma caligrafia bastante legível, produto de mão hábil e capaz de produzir um traçado firme e bem trabalhado. Seja por meio do ditado dos pais, analfabetos, a um alfabetizado; seja pela tentativa de grafar de próprio punho as linhas que poderiam assegurar o futuro de seu filho, a marca caligráfica registrada nos bilhetes determina a existência do adulto que determinou o abandono da criança na roda dos expostos.

A ciência da Codicologia permite que se observem os caracteres físicos do bilhete. Dessa forma, retratam-se essas especificidades por meio da ficha a seguir:

Ficha Codicológica – Bilhete referente ao bebê Deodato

- 1. Cota:** Rio de Janeiro; Arquivo da Casa dos Expostos – Romão Duarte; Exposto número 39175
- 2. Datação:** 1880 (cf livro de registro)
- 3. Lugar de origem:** Rio de Janeiro
- 4. Fólio de abertura:** não há – **verso de abertura:** *Não é o crime que aqui expõe*
- 5. Suporte material:** papel vergê, com pauta, marca desconhecida.
- 6. Composição:** 1 bilhete escrito frente e verso; formato retangular com a extremidade esquerda arredondada (recto); dimensão: 11,2 cm altura x 18,5 cm largura.
- 7. Organização da página:** fólio avulso, 5 linhas grafadas recto e 5 verso, com pauta, numeração por foliação.
- 8. Particularidades:** formato não usual para um bilhete
- 9. Conteúdo:** O escritor afirma que não é crime deixar a criança e sim uma vergonha e solicita que o nome a ser dado à criança seja Deodato, pois fora dado.

Nota-se o formato estruturado do suporte escolhido para a composição do bilhete. Leva-se em conta essa estrutura bem recortada e com buraco para que se prendesse a um fio e fosse amarrado junto ao bebê. Essas características realçam o conhecimento do dado gênero textual. Por certo o autor conhecia

bem o formato proposto a esse tipo de composição. Não se pode considerar como única possibilidade o fato de ter sido uma produção textual isolada, obra de uma mãe que abandonava seu filho. Pode-se considerar tal bilhete como artefato de alguém mais versado em produções do gênero. A tratativa da mãe em terceira pessoa, somado ao caráter poético que perpassa o escrito, revela essa possibilidade de inferência com mais clareza.

Os sucintos apontamentos revelam a riqueza de aspectos a serem estudados por meio de cada um dos bilhetes que acompanhou os enjeitados de outrora. Além de fazerem parte da registro documental de cada criança exposta, identificação posterior da criança enjeitada em caso de um resgate pelos pais, são também registros daqueles que as abandonaram e, por conseguinte, da sociedade em que toda essa estrutura esteve inserida.

Considerações finais

Embora breves, se comparados a cartas de várias páginas, tais documentos manuscritos transmitem à contemporaneidade importantes detalhes que possibilitam a reconstrução de questões históricas de grande relevância social e cultural. Além disso, são detentores de textos produzidos por informantes do povo. Não se trata, portanto, de estudar a língua de uma minoria alfabetizada, mas a possível reprodução do falar cotidiano do povo de maneira mais geral.

Demonstrou-se ser fundamental o estudo filológico para o entendimento mais amplo da tramitação dos bilhetes na casa de acolhida e para o funcionamento administrativo da roda dos expostos. Além disso, a edição semidiplomática e as demais considerações filológicas fornecem dados linguísticos e sociais das sociedades brasileira e portuguesa de outrora.

Conclui-se, portanto, a grande relevância que se pode atribuir ao estudo dos bilhetes enquanto documentos primários. São provas reais de um fato histórico impactante em relação à estrutura familiar, à moral e à cultura dos séculos XVIII e XIX no Brasil e em Portugal.

Referências bibliográficas

- Arantes, E. M. de M. (2010). *Arquivo e memória sobre a Roda dos Expostos do Rio de Janeiro*. São João del-Rei: Pesquisas e Práticas Psicossociais.
- Cambráia, C. N.; Cunha, A. G. da; Megale, H. (2001). *A Carta de Pero Vaz de Caminha*. São Paulo: Humanitas.
- Cambráia, C. N.; Cunha, A. G. da; Megale, H. (2005). *Introdução à Crítica Textual*. São Paulo: Martins Fontes.

- Spina, S. (1994). *Introdução à Edótica: Crítica Textual* (2. ed. rev. atual). São Paulo: Ars Poética; Edusp.
- Dias, E. N. (em andamento) Tese. *Estudo filológico das cartas e bilhetes deixados juntos aos bebês das Rodas dos Expostos do Brasil e Lisboa*. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Sá, I. dos G. (1997). *Quando o rico se faz pobre: Misericórdias, caridade e poder no império português (1500-1800)*, Lisboa: Comissão Nacional.

A produtividade dos sufixos -s/ção e -mento na formação de substantivos deverbais no Português Brasileiro*

GISLENE DA SILVA
UNESP-Araraquara

DANIEL SOARES DA COSTA
UNESP-Araraquara

1. Introdução

A língua, como um organismo vivo e fluido, está em constante movimento e adaptação por meio dos seus falantes. Desse modo, a língua utilizada pelos indivíduos precisa se adaptar às necessidades de comunicação daqueles que a utilizam e o seu léxico não é sempre o mesmo para cada indivíduo, comportando-se como um dos responsáveis pelas alterações que encontramos na língua. De acordo com Villalva e Silvestre (2014, p. 31),

A língua portuguesa é uma língua românica, que se individualiza pela combinação da memória do Latim com um conjunto particular de línguas peninsulares e extrapeninsulares, evoluindo num espaço geográfico que gozou de uma longa estabilidade de fronteiras. Numa perspectiva histórica, a configuração do léxico e as marcas da diferenciação no contexto românico devem considerar o espectro de contatos interlinguísticos e o momento em que ocorreram.

Com a leitura do fragmento acima, podemos enfatizar que o léxico do Português foi se construindo a partir do Latim e do contato com outras línguas peninsulares e extrapeninsulares. No entanto, quando ocorre a colonização do Brasil pelos portugueses e a imposição do Português aos nativos, esse quadro se

* Apoio da FAPESP através do processo número 2015/25331-5, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

torna ainda mais complexo, pois, durante a colonização e também posteriormente, essa língua passa a ter contato e sofrer a interferência direta de línguas indígenas e africanas, inserindo, progressivamente, palavras dessas línguas no léxico do Português Brasileiro.

Apesar de o léxico do Português Brasileiro ser bastante rico, a formação de novas palavras ainda é uma ferramenta muito utilizada pelos falantes para atender às suas necessidades de comunicação, de modo que a derivação sufixal tem se mostrado bastante produtiva para o enriquecimento do léxico. Dessa forma, pretendemos entender um pouco mais sobre os processos de formação de novas palavras, com foco na sufixação deverbal, e verificar quais dos sufixos analisados neste trabalho *-s/ção* e *-mento* – foi mais utilizado na formação de substantivos nos textos extraídos dos jornais selecionados.

1.1. Processos de formação de palavras

O léxico apresenta variados itens para utilização dos falantes, mas muitas vezes as formas disponíveis não são suficientes para atenderem às necessidade de comunicação dos falantes, que, então, buscam fazer novas construções para suprirem essa falta. No português, encontramos dois mecanismos principais de formação de palavras: a derivação e a composição. No primeiro caso, temos a formação de palavras pela junção de um afixo (prefixo ou sufixo) a uma base ou radical, como verificamos em *impor* (*im* + *por*) ou em *orgulhosamente* (*orgulhosa*+*mente*) no segundo caso, temos a junção de dois radicais formando um único item, como ocorre em *guarda-roupa* ou em *aeroclube*.

De acordo com Villalva (1986, p. 84),

A formação de palavras é, regra geral, discutida através das regras de formação, pelo confronto da “produtividade”, pelo desencadeamento de mecanismos de “bloqueio”, pela identificação ou não identificação de formas derivantes com palavras da língua e, finalmente, pela aproximação ou distanciamento das regras de flexão e derivação.

Verificamos que as noções de *produtividade* e *bloqueio* são bastante importantes para se entender os mecanismos de formação de palavras, de modo que esses conceitos serão aprofundados mais adiante. A autora chama, ainda, a atenção para a distinção entre *processos* e *regras* de formação de palavras, sendo que os *processos* de formação de palavras são os responsáveis por determinar a categoria que pode incluir novas palavras e a categoria que pode fornecer as formas derivantes, enquanto as *regras* são as concretizações subcategoriais dos processos (Villalva, 1986, p. 85). Os processos são pouco numerosos, e consistem na *verbalização*, na *adjectivização* e na *nominalização*, enquanto que as *regras* não são tão facilmente enumeráveis e para

cada afixo corresponde uma regra, além de que a afixação não é capaz de esgotar os recursos da formação de palavras (Villalva, 1986, p. 87). Ainda de acordo com Villalva (1986, p. 90), a produtividade é um conceito que diz respeito apenas às regras, excetuando-se, assim, os processos. Dessa forma, a verbalização, a adjetivização e a nominalização são, provavelmente, processos universais, enquanto as regras que os concretizam são particulares a uma determinada língua.

Comparando-se os processos de formação de palavras, podemos chegar à conclusão de que o processo de nominalização é, talvez, o mais interveniente, não tanto pela produtividade de suas regras, mas pelo número, já que “[...] só é possível nominalizar alguma coisa que já tem uma categoria na gramática, só é possível nominalizar palavras” (Villalva, 1986, p. 99). Desse modo, todas as palavras podem ser nominalizadas, independente da sua classe, ou até mesmo outras unidades linguísticas, com sequências de palavras – como sintagmas e frases – podem ser nominalizadas. Para ilustrar como ocorre a nominalização, observemos os seguintes exemplos de nominalizações deverbal, deajetival e denominal respectivamente:

- a. qualificar → qualificação;
- b. amável → amabilidade;
- c. papel → papelada.

Nos exemplos acima, temos três casos de formação de substantivos pela sufixação, sendo que os sufixos utilizados são, respectivamente *-ção*, *-idade* e *-ada* que formam substantivos verbais, deajetivais e denominais.

Uma autora que também chama a atenção para as questões de formação de palavras é Rio-Torto, que divide os processos de formação de palavras em três grupos (Rio-Torto, 1998, p. 16): a) as operações aditivas, como a sufixação e a prefixação, b) as operações subtrativas ou redutivas, como a derivação regressiva, verificada em *ajudar* → *ajuda*, e c) as operações modificativas, que não têm expressão no sistema derivacional português. Neste trabalho estamos lidando com as *operações aditivas*, tendo em vista que a uma base verbal adicionamos um determinado sufixo para a formação de um substantivo. A autora afirma, ainda, que no português os processos de adição estão entre os mais produtivos para a formação de novas palavras, sendo que, dentro dos processos de adição, a afixação é o processo mais utilizado para formar novos itens lexicais.

1.2. Derivação e formação de substantivos: mudança de classe

Como já afirmamos anteriormente, é possível formar palavras de uma classe a partir de outras classes, por exemplo, a partir de um adjetivo feminino podemos

formar um advérbio: linda → lindamente; de um substantivo podemos formar adjetivo: cabelo → cabeludo. De acordo com Villalva (1986, p. 85), os processos de formação de palavras são três: *nominalização*, *verbalização* e *adjectivização*. Para entender como ocorre a mudança das classes de palavras na formação de substantivos, observemos a seguinte matriz:

	V	A	N	P
N	-	+	+	-
V	+	+	-	-

Quadro 1.2.1: Matriz de traços sintáticos e categorias gramaticais.

Fonte: Villalva (1986, p. 85).

Na primeira linha da matriz, encontramos quatro categorias gramaticais: Verbo, Adjetivo, Nome e Preposição, e na primeira coluna temos dois traços sintáticos N (nominal) e V (verbal). Os processos de formação de palavras podem ser representados por $A \rightarrow B$ em que B é uma forma derivada da forma derivante A, e a formalização desses processos é a seguinte:

1. ... → [-N+V]: verbalização
2. ... → [+N+V]: adjectivização
3. ... → [+N-V]: nominalização

À direita da seta, temos as formas derivantes cujas categorias também podem ser identificadas. Ignorando a categoria P o número de processos que obtemos é 9:

1. [-N+V] → [-N+V]: verbalização deverbal
2. [+N+V] → [-N+V]: verbalização deadjectival
3. [+N-V] → [-N+V]: verbalização denominal
4. [-N+V] → [+N+V]: adjectivização deverbal
5. [+N+V] → [+N+V]: adjectivização deadjectival
6. [+N-V] → [+N+V]: adjectivização denominal
7. [-N+V] → [+N-V]: nominalização deverbal
8. [+N+V] → [+N-V]: nominalização deadjectival
9. [+N-V] → [+N-V]: nominalização denominal

Neste trabalho, estamos focando no processo de número 7, nominalização deverbal. Assim, a representação $A \rightarrow B$ pode ser melhor compreendida quando tomamos, por exemplo, *aceitar* → *aceitação*, em que a forma derivante (A) é o verbo *aceitar*, enquanto que a forma derivada (B) é o substantivo *aceitação*. Outro exemplo é *acabar* → *acabamento*, no qual percebemos a nominalização deverbal, cuja forma derivante é o verbo *acabar* e a forma derivada é substantivo *acabamento*.

De acordo com Basílio (2014, p. 27) os padrões que regem os processos de mudança de classes são dois: a) as categorias lexicais plenas são: substantivo, adjetivo e verbo; b) os processos de formação de palavras possibilitam a formação de itens pertencentes a uma das categorias lexicais plenas a partir de itens das categorias lexicais plenas; como representado pela tabela e pelos 9 processos de formação de palavras.

A regra de formação de substantivos deverbais por sufixação pode ser exemplificada da seguinte maneira:

[[base]sufixo]_N¹

Em que:

base: tema verbal (radical verbal + vogal temática)

sufixo: -s/ção ou -mento

N: substantivo

A formação de substantivos a partir de verbos, e consequente mudança de classe, apresenta três motivações, que são:

[...] a motivação semântica ou denotativa, que corresponde a utilizar o significado do verbo para denotar seres e entidades; a motivação gramatical, que corresponde à adaptação do verbo a contextos sintáticos que exigem um substantivo; e a motivação textual, de concretização sintática, que corresponde ao uso de um substantivo derivado do verbo para fazer referência a uma estrutura verbal anteriormente utilizada no texto. [...] (Basílio, 2014, p. 39)

No caso deste trabalho, em que estudamos a formação de substantivos a partir de verbos, a ênfase está na *motivação gramatical*, que corresponde à adaptação do verbo para a utilização do seu sentido em contextos que exigem um substantivo.

2. Produtividade

A produtividade está relacionada à formação de (novas) palavras como conhecimento lexical, de modo que consideramo-la como o potencial de uma Regra de Formação de Palavras (RFP) produzir novos itens lexicais. Assim, a produtividade pode ser entendida de duas maneiras: a) o do potencial teórico e b) o da produção concreta, de forma que as produções – produto de um processo de criação – passam a integrar o léxico. No primeiro caso, temos então, as RFP que definem construções lexicais possíveis e, no segundo, temos graus de produtividade, que variam em detrimento das condições de aplicação dessas

¹ Adaptado de Villalva (1986).

regras em situações concretas, que podem ser comprovadas a partir das formas atestadas no dicionário de uma língua (Basílio, 2009, p. 206).

A produtividade está relacionada, ainda, à ideia de possibilidade de criação de novas formas definidas a partir de regras de formação, desse modo, uma determinada regra de formação de palavras pode levar a uma infinidade de itens lexicais e é o que acontece com a sufixação deverbal utilizando os sufixos *-sção* e *-mento*, de forma que seria possível a criação de um substantivo a partir de qualquer base verbal, mas veremos mais adiante que não é o que ocorre. Assim, de acordo com Basílio (2009, p. 206), “A relevância da noção de produtividade neste tipo de abordagem está no fato de que as regras produtivas definem construções lexicais possíveis”.

Aplicando-se esses conceitos sobre a regra de formação de substantivos deverbais com a qual estamos lidando neste trabalho, especificada anteriormente, teríamos a possibilidade de formar substantivos com os sufixos *-sção* ou *-mento* com qualquer base verbal, como, por exemplo *escrever* → **escrevimento*², ou *entregar* → **entregação*. No entanto, as condições de produção impedem que esses itens sejam formados e inseridos no léxico devido à existência de outras formas que possuem significado igual ou semelhante.

Devemos ressaltar que, como explicam Rosa e Villalva (1987, p. 366), mesmo que uma RFP seja produtiva, ou seja, é grande o leque de *palavras possíveis* a serem criadas por esse regra, não são todas as palavras que passam para o estatuto de *palavras atestadas*, devido à presença de um *filtro*, permitindo que apenas uma parcela dos itens lexicais criados seja inserida no dicionário. Assim, o recurso do filtro faz com que a produtividade, em algumas situações, não se apresente, de modo que os motivos que tornam determinados processos mais produtivos que outros permanecem inexplicados. Além do conceito de *filtro*, Rosa e Villalva (1987, p. 368) introduzem o conceito de *bloqueio*, retomando Aronoff (1976, p. 56), que seria a impossibilidade de um determinado falante apresentar em seu léxico duas palavras que possuem o mesmo significado e o mesmo radical, por isso algumas formas não ocorrem no léxico devido ao bloqueio de outra forma já existente. Os exemplos *escrevimento* e *entregação*, são formas *possíveis*, pois seguem a RFP de formação de substantivos deverbais, no entanto, não são formas *atestadas*, já que não podem ser encontradas no dicionário. Tanto *escrevimento* quanto *entregação* podem sofrer a interferência do *filtro* e não entrar

² O asterisco colocado antes da palavra indica que esse item é agramatical e não faz parte do léxico do Português.

na composição do léxico do Português devido à existência de outras formas que apresentam significado semelhante, como em *escita*³ e *entrega*.

3. Os sufixos -s/ção e -mento

Para entendermos um pouco da história desses sufixos no português, devemos recorrer à *Gramática Histórica da Língua Portuguesa* (1965) de Said Ali. Esse autor traz as seguintes informações acerca dos sufixos que estamos estudando:

SAID ALI (1965): 240 “-ção, -são / Procedem respectivamente do latim -tion-, -sion-, em que as consoantes t e s pertencem a temas formativos do participípio pretérito. Servem para derivar nomes abstratos dos verbos. Muitos destes vocábulos datam da mais antiga fase do português; outras se criaram depois e ainda se vão criando segundo o modelo da formação latina. O verbo derivante pode ser de linguagem popular ou de fonte erudita; em qualquer caso o sufixo toma sempre forma portuguesa: povoação, audição, persuasão, fusão, perseguição, coroação, consecução, nomeação, posição, declaração, obrigação, invocação, solução, comparação, etc.

SAID ALI (1965): 240-1 “-mento/ Ajunta-se este sufixo a temas verbais para constituir substantivos que denotam ação. Se entre os nomes assim formados alguns há com sentido concreto, é que o vocábulo com que a princípio se designava o ato foi posteriormente aplicado para denominar o meio ou o produto. Certos termos como documento, monumento, vieram com sentido especializado do latim para o português, desamparados do verbo que lhe deram origem e que se extinguiram com a língua-mãe. Instrumento, aplicado a objectos concretos, usa-se em português como nas demais línguas românicas, como se não tivesse nenhuma conexão com instruere, instruir, de que se derivou instrução como nome abstrato. Só em linguagem jurídica é que o termo instrumento nos recorda ainda a significação primitiva (público instrumento, etc).

Notável facilidade tinha o português antigo para criar substantivos abstratos em -mento. A prodigalidade do seu emprego é, até, um dos traços característicos da linguagem escrita daquela época; mas quando começa a prevalecer o gosto quinhentista, desde logo se nota o desuso de muitos dos ditos vocábulos, dando-se preferência, sempre que era possível, a palavras com outras terminações.

Em português antigo encontram-se a miúdo: lembramento [...] a par de lembrança [...]; repousamento [...]; mostramento [...] a par de mostrança [...]; curamento [...]; tiramento [...]; mudamento [...] a par de mudança [...]; gastamento [...]; avystamento [...]; fallamento [...]; desprezamento [...] a par de despreço [...]; soltamento [...]; defendimento [...]; aballamento [...]; contrariamente [...];

³ No caso de *escrita*, temos na base do substantivo o alomorfe do radical verbal de *escrever*, e não o radical verbal. Esse mesmo alomorfe está presente em outros substantivos, como *escritório* ou *escritura*.

satisfazimento [...]; remimento [...]; reduzimento [...]; duramento [...] a par de duraçom [...]; produzimento [...]; etc.

A eliminação destes vocábulos não impediu contudo que se continuassem a empregar muitos outros e que a eles se juntassem ainda várias criações novas. A linguagem hodierna tem sentido a necessidade de recorrer frequentemente a este processo de formação, sobretudo quando tem a escolha entre as terminações *-ção* e *-mento*.

Nos excertos anteriores, verificamos que o autor faz diversos comentários pertinentes a formação de palavras e da nominalização em *-s/ção* e *-mento*, além de focar os problemas de caracterização dos derivantes e das formas derivadas e, ainda, da operacionalidade da regra. Vale ressaltar que, como o autor enfatiza, os falantes recorriam frequentemente aos processos de formação de substantivos utilizando esses sufixos para a criação de novos vocábulos, o que se verifica ainda nos dias atuais, visto o grande número de ocorrências desses substantivos encontradas em qualquer *corpus* analisado. Dessa forma, os sufixos em questão se mostram bastante eficientes para a formação de substantivos deverbais, de forma que ainda há a opção por *-s/ção* ou *-mento*, aumentando o leque de possibilidades.

Para Basílio (2014, p. 42), o motivo pelo qual os sufixos *-s/ção* e *-mento* são frequentemente utilizados para a formação de substantivos, em oposição a outros sufixos, está no fato de serem semanticamente vazios, enquanto *-da* e *-agem* – sufixos concorrentes a *-s/ção* e *-mento* – apresentam especificações semânticas que podem restringir as possibilidades de combinação com diferentes bases ou radicais.

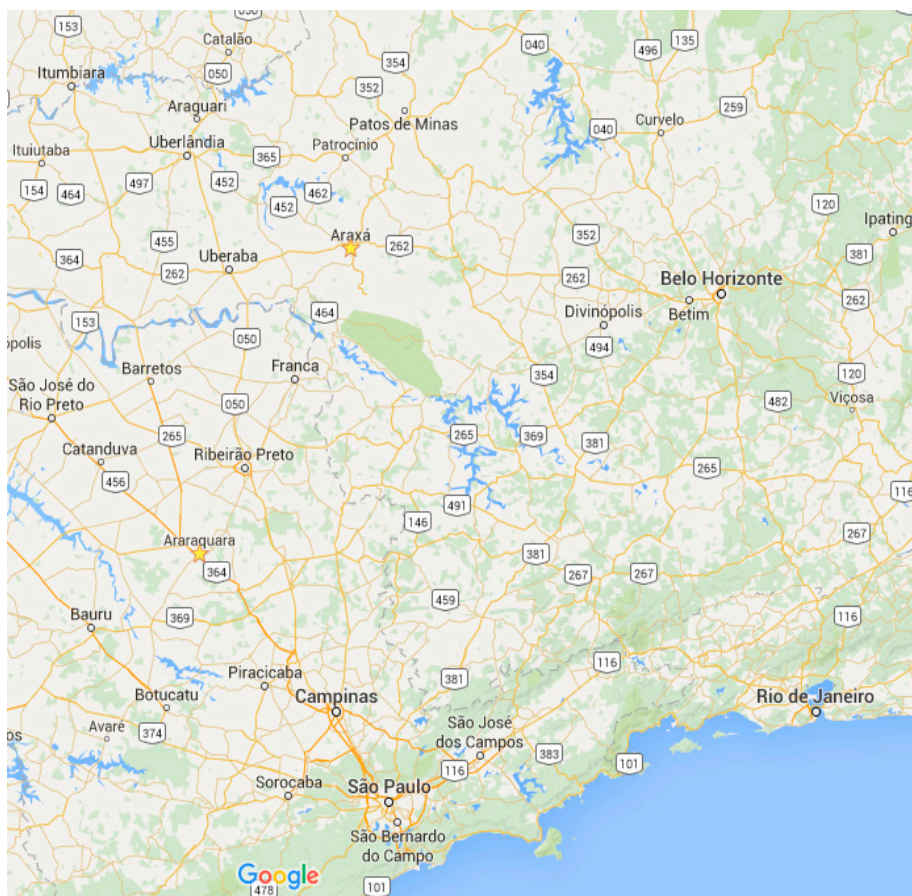
4. Metodologia e *corpus*

Para a realização deste trabalho e montagem do *corpus*, utilizamos textos dos jornais publicados nas cidades de Araxá-MG e Araraquara-SP (mapas 4.1 e 4.2) entre os anos de 1901 e 1950, ou seja, os exemplares publicados nas cidades escolhidas durante a primeira metade do século XX. Devemos ressaltar que, em ambas as cidades, os jornais disponíveis são frutos de doações dos antigos moradores, desse modo, não existe uma periodicidade dos exemplares e muitos deles já se encontram bastante deteriorados pela ação do tempo ou devido ao manuseio inadequado. Os jornais de Araxá-MG se encontram disponíveis para consulta pública na *Fundação Cultural Calmon Barreto* e os jornais de Araraquara-SP estão disponíveis no arquivo da *Casa da Cultura Luiz Antônio Martinez Corrêa*. Podemos visualizar a localização das cidades de Araxá-MG e Araraquara-SP nos seguintes mapas:



Mapa 4.1: Mapa do Brasil com destaque para as cidades de Araxá-MG e Araraquara-SP

Fonte: Google Maps



Mapa 4.2: Destaque para as cidades de Araxá-MG e Araraquara-SP

Fonte: Google Maps



Imagem 4.3: Exemplares de jornais de Araxá-MG e Araraquara-SP digitalizados

Fonte: arquivo pessoal

Em virtude do cuidado que se deve ter ao consultar os jornais, para evitar que se estraguem, julgamos necessário fazer a digitalização dos exemplares do período em questão, para, além de facilitar a consulta aos exemplares, colaborar com a preservação desse material. Dessa forma, utilizamos uma câmera semi-profissional para fotografar os jornais, gerando arquivos de imagens com qualidade para facilitar a coleta das ocorrências, como podemos verificar nas imagens acima das edições dos jornais *A Voz Parochial*, publicado em 01/05/1917, em Araxá-MG, e *Correio da Tarde*, publicado em 01/06/1940, em Araraquara-SP.

Para a montagem do nosso *corpus*, selecionamos todas as edições de jornais que foram publicadas em Araxá (123 edições, 458 páginas) e uma parte das edições de Araraquara (209 edições, 866 páginas). Depois de selecionadas as edições de jornais, passamos para a coleta das ocorrências, de forma que buscamos nos jornais todas as palavras terminadas em *-s/ção* e *-mento* presentes nos textos dos jornais e montamos um arquivo em que transcrevemos uma parte do trecho em que a ocorrência se encontrava, além de citar na frente de cada ocorrência o título do jornal, a data de publicação, o ano, o número, a página e o tipo de texto em que a ocorrência foi coletada, como podemos observar a seguir com o exemplo de *confissão*:

nesta vossa confissão OI 02/06/1901 ano 1 n. 24 p. 1 texto literário

Assim, verificamos que essa ocorrência foi encontrada em um texto literário publicado no jornal *O Imparcial* na página 1 da edição de número 24 do primeiro ano do jornal, na data de 02/06/1901 em Araraquara-SP. Esse modo de dispor as ocorrências encontradas foi utilizado para todas elas, de forma que, caso seja necessário, os pesquisadores podem recorrer aos jornais para tirar alguma dúvida em relação à grafia utilizada, ao contexto da ocorrência, dentre outras dúvidas que possam vir a surgir.

Depois da etapa de coleta, excluímos todas as ocorrências repetidas, e depois excluímos também aquelas que não são nomes deverbais. Já com as ocorrências de nomes deverbais disponíveis, passamos para a divisão de acordo com o verbo formador, separando as ocorrências como originadas de verbo da primeira conjugação (-ar), da segunda conjugação (-er) e da terceira conjugação (-ir), obtendo 12 grupos distintos de ocorrências, que configuram os seguintes valores:

Conjugação do verbo	Dados Araxá-MG		Dados Araraquara-SP	
	-s/ção	-mento	-s/ção	-mento
-ar	400 (70,4%)	103 (61,7%)	485 (75,7%)	132 (62,3%)
-er	64 (11,3%)	47 (28,1%)	52 (8,1%)	62 (29,2%)
-ir	104 (18,3%)	17 (10,2%)	104 (16,2%)	18 (8,5%)
Total	568	167	641	212

Tabela 4.1: Distribuição das ocorrências de acordo com a conjugação do verbo derivante e do sufixo formador para ambas as cidades

Fonte: elaboração própria

Após coletar todas as ocorrências e de dividi-las de acordo com a conjugação do verbo derivante e de acordo com o sufixo formador, passamos à etapa de análise da produtividade desses sufixos para a formação de substantivos deverbais.

5. Resultados e discussões

Antes de iniciarmos as discussões sobre os resultados encontrados, devemos retomar algumas considerações pertinentes à formação de substantivos deverbais. Para a formação de um nome a partir de um verbo, consideramos que a uma base - tema do verbo (radical verbal + vogal temática) - junta-se um dos sufixos em estudo -s/ção ou -mento, formando, então, um substantivo verbal. A regra de formação de substantivos deverbais com os sufixos -s/ção e -mento pode ser descrita da seguinte maneira:

$$[[\text{base}]\text{sufixo}]_N$$

Em que:

base: tema verbal (radical verbal + vogal temática)

sufixo: -s/ção ou -mento

N: substantivo

Assim, aplicando a regra de formação de substantivos a *educar*, por exemplo, cuja base verbal é [educa],

[[educa]ção]_N

constatamos que a formação do substantivo *educação* se dá pela justaposição do sufixo à base verbal. No entanto, se observarmos outra ocorrência de substantivo deverbal, como *aparição*, percebemos que há diferenças entre a base do verbo derivante *aparecer*: [aparece]; e o substantivo formado: *aparição*. Assim, em

[[aparece]ção]

↓

[[apari]ção]_N

constatamos que a base verbal sofre alterações quando se junta ao sufixo -ção, já que a vogal temática verbal /e/ passa a /i/ quando esta base junta-se ao sufixo. A base do verbo *aparecer*, [aparece] também se junta ao sufixo -mento, formando o substantivo *aparecimento*, no qual também observamos a modificação na vogal temática verbal. Essa mudança na vogal temática verbal ocorre em todos os substantivos deverbais formados a partir de verbos da segunda conjugação com o sufixo -mento. Outros exemplos são: *envelhecimento*, *comparcimento*, *fornecimento*, *esclarecimento*, etc.

Essas perturbações na base verbal, que estão presentes em várias ocorrências, são denominadas processos morfofonológicos⁴ e são muito diversificadas, no caso dos exemplos anteriores com -mento, o processo morfofonológico que ocorre é o de *alteamento da vogal temática*, já que a vogal média-baixa /e/ do tema do verbo passa a uma vogal alta /i/ no substantivo formado. Dessa maneira, lidamos tanto com substantivos deverbais formados por justaposição, como *educação*, quanto com aqueles que sofreram algum processo morfofonológico na derivação sufixal, como *aparição* ou *aparecimento*.

⁴ Devido à extensão deste trabalho, não vamos adentrar nas discussões dos processos morfofonológicos desencadeados na formação de substantivo deverbais, caso haja interesse, o leitor poderá consultar os trabalhos de Barbosa & Silva (2015), Prado (2010), Barbosa & Costa (2009) para maiores esclarecimentos.

5.1. Dados de Araxá-MG

Conjugação do verbo	Sufixo formador	
	-s/ção	-mento
Primeira (-ar)	400 (70,4%)	103 (61,7%)
Segunda (-er)	64 (11,3%)	47 (28,1%)
Terceira (-ir)	104 (18,3%)	17 (10,2%)
Total	568 (100%)	167 (100%)

Tabela 5.1.1: Distribuição das ocorrências de acordo com a conjugação do verbo derivante e do sufixo formador para a cidade de Araxá-MG

Fonte: elaboração própria

Observando a tabela 5.1.1, constatamos que o sufixo *-s/ção* se mostra mais produtivo na formação de substantivos deverbais, já que encontramos, nos jornais da cidade de Araxá-MG, um total de 568 ocorrências formadas com esse sufixo, enquanto que, em relação aos substantivos formados com o sufixo *-mento*, foram encontradas apenas 167 ocorrências.

Conjugação do verbo	Sufixo formador		Total
	-s/ção	-mento	
Primeira (-ar)	400 (54,4%)	103 (14%)	503 (68,4%)
Segunda (-er)	64 (8,7%)	47 (6,4%)	111 (15,1%)
Terceira (-ir)	104 (14,2%)	17 (2,3%)	121 (16,5%)
Total	568 (77,3%)	167 (22,7%)	735 (100%)

Tabela 5.1.2: Porcentagem das ocorrências de acordo com a conjugação do verbo derivante e do sufixo formador

Fonte: elaboração própria

Examinando a tabela 5.1.2, verificamos que do total de 735 ocorrências encontradas, 503 (68,4%) são formadas a partir de verbos da primeira conjugação (-ar), 111 (15,1%) ocorrências são formadas a partir de verbos da segunda conjugação e, por fim, 121 (16,5%) ocorrências são formadas com verbos da terceira conjugação (-ir). Ainda com a observação da tabela 5.1.2, constatamos, novamente, que o sufixo *-s/ção* é mais produtivo na formação de substantivos deverbais, representando 77,3% do número total de ocorrências encontradas, enquanto que as ocorrências formadas com o sufixo *-mento* representam apenas 22,7% do total.

5.2. Dados de Araraquara-SP

Conjugação do verbo	Sufixo formador	
	-s/ção	-mento
Primeira (-ar)	485 (75,7%)	132 (62,3%)
Segunda (-er)	52 (8,1%)	62 (29,2%)
Terceira (-ir)	104 (16,2%)	18 (8,5%)
Total	641 (100%)	212 (100%)

Tabela 5.2.1: Distribuição das ocorrências de acordo com a conjugação do verbo derivante e do sufixo formador para a cidade de Araraquara-SP

Fonte: elaboração própria

Observando a tabela 5.2.1, percebemos que, nos jornais publicados na cidade de Araraquara-SP, o sufixo *-s/ção* se mostra mais produtivo para a formação de substantivos deverbais. Ainda de acordo com a observação desta tabela, constatamos que foram encontradas um total de 641 ocorrências formadas com o sufixo *-s/ção*, enquanto que, em relação a *-mento*, foram encontradas 212 ocorrências formadas com este sufixo. Observemos agora a seguinte tabela:

Conjugação do verbo	Sufixo formador		Total
	-s/ção	-mento	
Primeira (-ar)	485 (56,9%)	132 (15,5%)	617 (72,3%)
Segunda (-er)	52 (6,1%)	62 (7,3%)	114 (13,4%)
Terceira (-ir)	104 (12,2%)	18 (2,1%)	122 (14,3%)
Total	641 (75,1%)	212 (24,9%)	853 (100%)

Tabela 5.2.2: Porcentagem das ocorrências de acordo com a conjugação do verbo derivante e do sufixo formador

Fonte: elaboração própria

Examinando a tabela 5.2.2, verificamos que das 853 ocorrências encontradas, 617 (72,3%) são formadas a partir de verbos da primeira conjugação (-ar), 114 (13,4%) ocorrências são formadas a partir de verbos da segunda conjugação e, por fim, 122 (14,3%) ocorrências são formadas com verbos da terceira conjugação (-ir). Além do mais, observando esta tabela, percebemos, novamente, que o sufixo *-s/ção* é mais produtivo na formação de substantivos deverbais, representando 75,1% do número total de ocorrências encontradas, enquanto que as ocorrências formadas com o sufixo *-mento* representam apenas 24,9% do total.

Devemos salientar que, tanto nas ocorrências encontradas nos textos publicados nos jornais de Araxá-MG, quanto naquelas encontradas nos textos dos jornais de Araraquara-SP, há a preferência pela utilização do sufixo *-s/ção*, já que o número de substantivos deverbais formados com este sufixo é bem maior, quando comparado ao número de substantivos formados com o sufixo *-mento*. Isso se deve ao fato de que o número de substantivos formados a partir de verbos da primeira conjugação (*-ar*) é predominante em ambos os casos. Essa preferência está ligada, ainda, como aponta Basílio (2014, p. 27), ao fato geral de que a partir dos verbos podemos formar substantivos, mas ao fato particular de que, com os verbos terminados em *-izar*, o sufixo a ser utilizado tem que ser o *-ção*, no entanto, se o verbo tiver a estrutura *-ecer*, o sufixo *-mento* deverá ser utilizado. Observando as tabelas anteriores, confirmamos que, tanto nas formas derivadas com *-s/ção*, quanto nas formações com *-mento*, o número de verbos encontrados nos jornais das duas cidades é predominantemente de primeira conjugação (*-ar*).

6. Considerações finais

Com as análises realizadas, confirmamos que o sufixo *-s/ção* é mais produtivo na formação de substantivos deverbais, de modo que esse sufixo está presente em mais de 70% das ocorrências coletadas nos textos dos jornais de Araxá-MG e de Araraquara-SP. Já o sufixo *-mento* apresenta uma produtividade mais baixa e está presente em pouco mais de 20% das ocorrências coletadas nos textos dos jornais selecionados para a realização deste estudo. Esses resultados estão de acordo com as afirmações de Basílio (2014, p. 27), que ressalta que com os verbos de primeira conjugação – que são maioria – terminados em *-izar*, o sufixo a ser utilizado deve ser o *-ção*, mas, se o verbo for de segunda conjugação e tiver a estrutura *-ecer*, o sufixo *-mento* deverá ser utilizado.

Além disso, os nossos dados confirmam a afirmação de Said Ali (1965) de que o sufixo *-mento* tem caído em desuso e a preferência pela utilização do sufixo *-ção* tem crescido ao longo da história do Português, no entanto ainda há a opção pela utilização desses sufixos quando o falante se depara com a necessidade de formar novos substantivos deverbais.

Com a realização deste trabalho foi possível entender um pouco mais sobre os processos de formação de palavras, com ênfase na sufixação e na formação de substantivos deverbais, além de contribuir com os estudos da produtividade partindo do estudo da preferência pela utilização dos sufixos *-s/ção* e *-mento* na formação de substantivos deverbais.

Referências bibliográficas

- Aronoff, M. (1986). *Word Formation in Generative Grammar*. Cambridge, Massachussets: MIT Press.
- Basílio, M. (2014). *Formação e classe de palavras no português do Brasil* (3. ed., 2.^a reimpressão). São Paulo: Contexto.
- Rio-Torto, G. M. (1998). Mecanismos de produção lexical no Português Europeu. *Revista Alfa*, São Paulo, 42, 15-32. Recuperado de: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/issue/view/298/showToc>
- Rosa, M. C. & Villalva, A. (1987). A produtividade das regras de formação de palavras. *Actas do 3.º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 363-378). Recuperado de <http://www.apl.org.pt/actas/iii-encontro-nacional-da-associacao-portuguesa-de-linguistica.html>
- Said-Ali, M. (1965). *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Edição Melhoramentos.
- Villalva, A. (1986). *Análise morfológica do Português* (Dissertação de mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Villalva, A. & Silvestre, J. P. (2014). *Introdução ao estudo do léxico – Descrição e análise do Português*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bibliografia Complementar

- Barbosa, J. B. & Costa, D. S. (2006). Os processos morfofonológicos desencadeados pelos sufixos -s/ção e -mento. *Estudos Lingüísticos* (São Paulo), 35, 1043-1051. Recuperado de <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/sumario.pdf>
- Barbosa, J. B. & Narine, T. (2012). Organização de um banco de dados a partir de jornais do Triângulo Mineiro: contribuições para o resgate da sócio-história do Português Brasileiro. In *Anais do I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) e V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica*. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42619>
- Barbosa, J. B. & Silva, G. (2015). Os sufixos -s/ção e -mento: Análise dos processos morfofonológicos desencadeados na formação de substantivos deverbais no Português Mineiro de Uberaba-MG. *Diálogos Pertinentes*, 11(2), 40-57. Recuperado de <http://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/1283/855>

- Prado, N. (2010). *Processos morfofonológicos na formação de nomes deverbais com os sufixos -çon/çãoe -mento: um estudo comparativo entre Português Arcaico e Português Contemporâneo*. (Dissertação de mestrado FCL) Araraquara/UNESP.
- Basilio, M. (2014). *Formação de classe de palavras no Português do Brasil* (3.^a ed., 2.^a reimpressão). São Paulo: Contexto.
- Basilio, M. (1987). *Teoria lexical*. São Paulo: Ática.
- Gonçalves, C. A. (2011). *Iniciação aos estudos morfológicos: flexão e derivação em português*. São Paulo: Contexto.
- Kehdi, V. (1997). *Formação de palavras em português* (2.^a ed.). São Paulo: Ática. (Série Princípios).
- Kehdi, V. (2003). *Morfemas do português* (3.^a ed. 5.^a reimpressão). São Paulo: Ática. (Série Princípios).
- Lage, N. (1985). *A Linguagem Jornalística*. São Paulo: Ática.
- Perini, M. A. (1995). *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática.
- Sandmann, A. J. (1997). *Morfologia Lexical* (3.^a ed.). São Paulo: Contexto.
- Rosa, M. R. (2014). *Introdução à Morfologia*. (3. ed.). São Paulo: Contexto.
- Mateus, M. H. M., Andrade, A., Viana, M. do C., & Villalva, A. (1990). *Fonética, fonologia e morfologia do português* (pp. 413-518). Lisboa: Universidade Aberta.
- Villalva, A. (2000). *Estruturas morfológicas: unidades e hierarquias nas palavras do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

A categoria caso nos pronomes pessoais de terceira pessoa: “estou estudando ela” em perspectiva sociolinguística

LORENA RODRIGUES*

Universidade Federal do Ceará/ CAPES-PDSE

ALINE BAZENGA

Universidade da Madeira

1. Introdução

Os estudos sobre a variedade madeirense, no quadro dos dialetos do português europeu (PE), são relativamente recentes, uma vez que apenas em Cintra (1971) tenha havido a inserção dos dialetos insulares no mapa da variação linguística da língua portuguesa. Porém, quatro décadas após esse estudo pioneiro, poucas são as pesquisas que fornecem dados acerca da variação sintática nas variedades insulares.

Carrilho e Pereira (2011) traçam uma distribuição geográfica de construções não-padrão o que permite estabelecer contrastes entre diferentes variedades geolinguísticas do PE em geral. Conforme as autoras, destacam-se como construções produtivas na Madeira: a) construções impessoais com o verbo *ter* existencial, semelhante ao uso no Português Brasileiro (PB) (*Mas **tinha** muitos moinhos por aqui fora.* (CLH03); b) as perífrases de verbos aspectuais (como *estar*, *ficar* e *andar*) seguidas de gerúndio (*toda a gente **estava desejando** de chegar ao Natal, que era para comer massa e arroz e um bocadinho de carne* (PST)) e c) os possessivos pré-nominais não precedidos de artigos que, apesar de ocorrerem por todo o território português,

* Doutoranda em linguística pela Universidade Federal do Ceará e bolsista pelo PDSE-Capes, com período de estágio sanduíche na Universidade da Madeira.

são mais frequentes no dialeto madeirense, sobretudo quando os possessivos são seguidos de nomes de parentesco (*Ah, meus filhos* já vieram daí para cá. (CLC)).

Ainda sobre a variação sintática em diferentes variedades do PE¹, Vianna (2011) analisa a variação entre *nós* e *a gente* em posição de sujeito. Apesar de, tanto no continente quanto na ilha, a forma padrão ser a estratégia preferencial de uso dos portugueses, há diferenças estatísticas que apontam que, na área mais periférica de Lisboa e no Funchal, os falantes usam com maior frequência a forma inovadora. No que se refere à Ilha da Madeira, na amostra analisada pela autora, os madeirenses usaram a variante inovadora *a gente* em 26% dos dados.

Bazenga (2011), Aveiro & Sousa (2014) e Nóbrega & Coelho (2014) investigaram a variação nos pronomes pessoais na função de objeto direto (OD) na variedade do português falado no Funchal. Em todos os estudos, os pesquisadores atestam o uso do pronome pleno *ele* e do pronome dativo *lhe* em variação com o clítico *o*. Essa variação é alvo de um estudo de percepção e avaliação de Andrade (2014). Para a autora, apesar de os falantes entrevistados reconhecerem as formas *ele* e *lhe*, ambas são estigmatizadas pela maioria da população.

Com base nessas pesquisas sobre a variação e mudança no sistema pronominal do português falado na Madeira, este trabalho tem como objetivo analisar a marcação do caso nos pronomes pessoais de terceira pessoa em perspectiva sociolinguística. Dessa forma, através de um questionário de percepção e avaliação das variantes linguísticas, buscamos descrever e analisar os fatores, linguísticos e extralinguísticos que atuam na escolha de uma das variantes.

2. O sistema de caso nos pronomes pessoais de Língua Portuguesa

Os pronomes pessoais são definidos, segundo a Gramática Tradicional (GT) por “designarem as duas pessoas do discurso e a não-pessoa (não-eu, não-tu), considerada, pela tradição, a 3.^a pessoa” (Bechara, 2004, p. 164). Sobre o uso desses pronomes, Bechara explica:

As formas *eu, tu, ele, ela, nós, vós, eles, elas*, que funcionam como sujeito, se dizem *retas*. A cada um desses pronomes pessoais retos correspondem um pronome pessoal oblíquo que funciona como complemento e pode apresentar-se em forma átona ou tônica. Ao contrário das formas átonas, as *tônicas vêm sempre presas a uma preposição*.

Ainda segundo a tradição, os pronomes pessoais podem se sistematizados através do seguinte quadro:

¹ A pesquisadora fez uma comparação, ainda, com o uso dessas variantes no PB.

Caso Reto	Caso Oblíquo	
	Átonos	Tônicos
Eu	Me	Mim, comigo
Tu	Te	Ti, contigo
Ele (a)	O, a, lhe, se	Si, consigo, ele(a)
Nós	Nos	Conosco, nós
Vós	Vos	Convosco, vós
Eles (as)	Os, as, lhes, se	Si, consigo, ele(as)

Quadro 01: Distribuição dos pronomes pessoais no português padrão

No que se refere ao pronome acusativo de terceira pessoa, Rocha Lima (2005, p. 111) observa que “as formas *o*, *a*, *os*, *as* empregam-se em substituição a um substantivo que, sem vir precedido de preposição, completa o regime de um verbo”. No que diz respeito ao pronome *lhe*, o autor diz que “as formas *lhe* e *lhes* representam substantivos regidos pelas preposições *a* ou *para*”. E exemplifica:

- (1) Vi o menino (ou – Vi-*o*).
- (2) Não escrevi as cartas (ou – Não *as* escrevi).
- (3) Dei o livro ao menino (ou – Dei-*lhe* o livro).

Porém, no Português do Brasil (PB), nas suas variedades faladas, vemos que a categoria de *caso* foi perdendo, ao longo da sua história, seu caráter distintivo e não apenas na língua não padrão, estando este domínio da gramática a passar por uma grande reestruturação. Assim, segundo Bagno (2013, p. 146), apesar de a GT só reconhecer o uso dos clíticos como retomada anafórica, na gramática do Português brasileiro, encontram-se situações como as seguintes:

- (4) a. Procurei o gato pela rua toda, mas não **o** encontrei em lugar nenhum.
- b. Procurei o gato pela rua toda, mas não encontrei **ele** em lugar nenhum.
- c. Procurei o gato pela rua toda, mas não \emptyset encontrei em lugar nenhum.
- d. Procurei o gato pela rua toda, mas não encontrei **o gato** em lugar nenhum.

Freire (2005) faz uma comparação entre PB e PE no que se refere ao uso dos clíticos de acusativo e dativo (e suas variantes) na escrita padrão com base no contínuo oralidade-letramento. Apesar de os resultados apontarem que o processo de escolarização consegue recuperar os clíticos no PB, eles estão em clara competição com as variantes encontradas na fala; enquanto que, no PE, eles aparecem como estratégia preferencial. Conforme o autor, o clítico acusativo,

no PE, mostrou-se robusto em todos os pontos do contínuo oralidade-escrita e em qualquer contexto².

Porém, ao falar em PE, o autor refere-se apenas às variedades continentais, contudo, Carrilho e Pereira (2011) apontam que as construções sintáticas das variedades insulares se afastam bastante das continentais. Dentro dessa perspectiva, Aveiro e Sousa (2014) e Nóbrega e Coelho (2014) investigaram a variação nos pronomes pessoais na função de objeto direto, numa amostra retirada do *Corpus Sociolinguístico do Funchal*³. As variantes encontradas foram: a repetição do sintagma nominal, a anáfora zero, o pronome *lhe*, o pronome pleno *ele* e o clítico, conforme os exemplos de (5) a (9), respectivamente:

- (5) “gostava de comprar uma mota_ e os meus pais detestam [PE padrão: detestam-nas] *motas* – (FNC-HA1:004);
- (6) faço o jantar *sirvo* Ø [PE padrão: sirvo-o] à família. (FNC11_MA1:010);
- (7) “Levo-*lhe* [PE padrão: levo-o] à escola. (FNC11_MA1 006);
- (8) “e depois o marido deixou *ela* [PE padrão: deixou-a] e ficou na quinta (FNC11_MC1.1 453)”.
- (9) a. “(...) jogava-o po chão. (FNC11_MA1:032)”
 b. “[...] é normal que a seguir prevaleça e os corrija de com maior cuidado do que corrija o meu teste. (FNC_MA3.1:101)”

Observamos, desse modo, que as formas encontradas pelos autores se assemelham ao PB. Desataca-se o *lhe* como acusativo de terceira pessoa na variedade madeirense, variação que também foi foco dos estudos de Andrade (2014). Esse uso difere da variedade brasileira da Língua Portuguesa, na qual o pronome *lhe* ocorre fazendo referência à segunda pessoa, variando com *te* e *você*, conforme Menon (1995).

Diante do exposto, procura-se, neste trabalho, analisar o modo como os falantes madeirenses avaliam as estratégias de marcação da função OD, a fim de compreendermos de que forma o português falado na Madeira se distancia

² O autor testou como condicionantes linguísticos o antecedente do acusativo anafórico (SN/ oração/ predicativo), a forma verbal (formas simples flexionadas/ formas simples não flexionadas/ formas complexas com tempo), ordem do clítico (próclise a formas simples sem atrator/ próclise a formas simples com atrator/ ênclise a formas simples sem atrator/ ênclise a formas simples com atrator/ próclise ao verbo auxiliar em locuções verbais/ ênclise ao verbo auxiliar em locuções verbais/ próclise ao verbo principal em locuções verbais/ ênclise ao verbo principal em locuções verbais com infinitivo/ ênclise ao infinitivo não integrante de locução verbal/ próclise ao infinitivo regido por preposição/ ênclise ao infinitivo regido por preposição); contexto de ilha semântica (não ilha semântica/ ilha semântica); traço semântico.

³ Trata-se de um *corpus* cujo início remonta a 2010, no âmbito do Projeto *Estudo comparado dos padrões de concordância em variedades africanas, brasileiras e europeias* (<http://www.concordancia.letras.ufrj.br/>). Sobre a descrição do corpus, consultar Bazenga (2014).

do PE continental e se aproxima do PB, no que concerne às características morfossintáticas dos usos dos pronomes pessoais de terceira pessoa na categoria de caso.

3. Escolhas teórico-metodológicas

Este trabalho faz parte do projeto doutoramento em curso de Lorena Rodrigues e analisa um pré-teste de avaliação e percepção de variedades sintáticas do português falado na Madeira. A investigação baseia-se na perspectiva sociolinguística, uma vez que procura estabelecer relações entre variantes e os fatores de controle, linguísticos e extralinguísticos, que contribuíram para a variação pronominal no que se refere à categoria de caso.

Da Sociolinguística Quantitativa, esta pesquisa recorre à noção de envelope de variação, isto é, são traçados, em nosso método, a **variável** “marcação do caso acusativo em 3.^a pessoa no português brasileiro e europeu”, a qual correspondem as seguintes formas **variantes**: o clítico *o* (e suas flexões), o pronome do “caso reto” *ele* (e suas flexões) e a anáfora zero. Cada uma dessas variantes será favorecida por determinados contextos, aos quais chamaremos de **fatores controle**.

Levando em consideração este quadro metodológico, foi aplicado um questionário de percepção e avaliação das variantes *o*, *ele*, *lhe* e \emptyset . O inquérito consistia de seis perguntas, para as quais havia respostas com as diferentes variantes. Os informantes deveriam atribuir um conceito de 1 a 4 a cada resposta, e em que cada um significava: 1 – Não falo/escrevo desse jeito, porque essa é a forma errada; 2- Uso essa forma na fala e na escrita em contextos informais; 3- Falo dessa forma, mas não escrevo e 4- Essa é forma correta de falar e de escrever, conforme exemplificados a seguir, com as perguntas I e II (Figura 01):

I. Já viste o vestido?					II. Falaste hoje com o teu primo?				
A- Comprei na feira	1	2	3	4	A- Sim. Vi na missa.	1	2	3	4
B- Comprei-lhe na feira	1	2	3	4	B- Sim. Vi-lhe na missa.	1	2	3	4
C- Comprei-o na feira	1	2	3	4	C- Sim. Vi-o na missa.	1	2	3	4
D- Comprei ele na feira	1	2	3	4	D. Sim. Vi ele na missa.	1	2	3	4

Figura 01: Questionário de percepção e avaliação aplicado na Universidade da Madeira em 2015 (excerto)

O questionário foi aplicado em Setembro de 2015 a 412 informantes jovens, com idades compreendidas entre 18 e 25 anos, todos estudantes da Universidade da Madeira. Como fatores de controle linguísticos, foram analisados o traço [±

humano] e gênero do OD, a posição pronominal em relação ao verbo e o tipo da forma verbal (simples ou composta). Como condicionantes extralinguísticas, examinou-se o sexo do informante, o curso ao qual pertencia, e se já tinha vivido fora da ilha.

4. Análise dos dados

Os resultados, alinhados num *contínuo* que vai da forma mais estigmatizada para a menos estigmatizada, são: o pronome pleno *ele*, o clítico *lhe*, a anáfora zero e o clítico *o*. Ao considerar uma forma estigmatizada, levamos em conta a quantidade de vezes que a forma recebeu a conceituação de “Não falo/escrevo desse jeito”. Neste artigo, trataremos apenas das duas que receberam o maior número de avaliações negativas. Cabe ainda ressaltar que, como foram usadas apenas as diferenças percentuais, apenas são apresentados os fatores condicionantes em que houve uma diferença percentual superior a 1% considerando-se os números inteiros. O gráfico abaixo representa o resultado percentual da avaliação dada a cada uma das variantes *ele* e *lhe*.

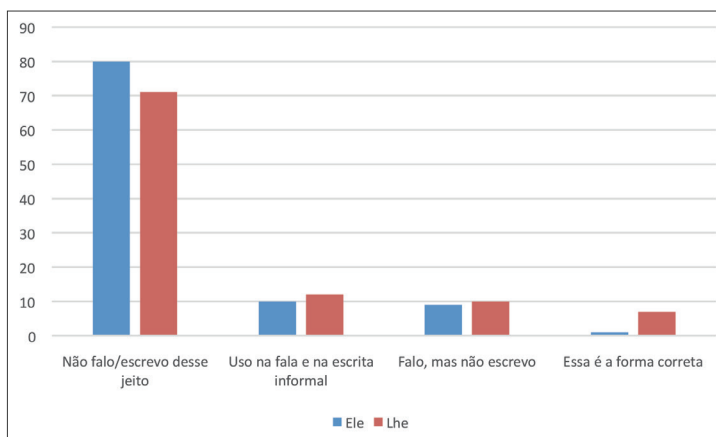


Gráfico 1: avaliação dada ao uso das variantes *ele* e *lhe*

O pronome pessoal do caso reto foi o que recebeu a valoração mais negativa entre as quatro variantes. Dessa forma, nas frases analisadas, o pronome *ele* foi considerado como forma errada em 81% dos casos, enquanto que apenas em 1% das avaliações dadas pelos inqueridos tenha sido reconhecido como a variante correta de uso, na fala e na escrita.

Observemos que em 19% das avaliações dos alunos entrevistados é admitido o uso desta variante, sendo que, em 10% dos casos, em contextos mais informais de fala ou de escrita e, em 9% dos casos, como sendo uma variante adequada

apenas na fala. Os números chamam a atenção, ao consideramos que todos os nossos inqueridos são universitários portugueses, isto é, e que integram a classe com o maior nível de letramento da sociedade madeirense.

Destacamos ainda que, das frases analisadas, “Sim. Vi ele na missa”, associada à pergunta II – Falaste hoje com o teu primo?, foi a que mais foi considerada como certa. Esse fato chamou atenção, porque na variedade brasileira, o uso do pronome pleno é rejeitado com os verbos *ver* e *amar*, devido à cacofonia.

A segunda variante com maior número de avaliações negativas foi o pronome clítico *lhe*. Os dados mostram que 29% dos universitários afirmam usar esta forma em variação com o clítico de terceira pessoa. E, desse número, 7% vê essa forma como a mais correta, valor bastante alto, se compararmos com a variante *ele*.

Um outro ponto relevante dos nossos dados é que, se os compararmos com os obtidos por Andrade (2014), há uma diferença de percepção e avaliação, pois, nos testes feitos por esta autora, *lhe* foi considerada a forma mais estigmatizada. Nossa hipótese é de que esses valores são diferentes porque investigamos apenas jovens universitários que, por seu alto nível de escolaridade, rejeitam mais a forma *ele*, mais marcada socialmente por ser a forma de uso associada a falantes menos escolarizados.

Dos fatores controlados, destacaram-se o traço semântico e o tipo da forma verbal, que apresentaram uma grande variação percentual entre as avaliações positivas. Além desses dois grupos, o pronome *ele* foi mais aceite por estudantes que moraram fora da Ilha. Já o uso do pronome *lhe* foi admitido por um maior número de estudantes do sexo masculino.

4.1. Traço semântico do objeto direto

A tabela 01 representa, em percentual, a avaliação dada por nossos informantes ao isolarmos o fator linguístico traço semântico do OD.

Avaliação	[+ HUMANO]		[- HUMANO]	
	<i>Ele</i>	<i>Lhe</i>	<i>Ele</i>	<i>Lhe</i>
1. Não falo/escrevo desse jeito	78%	62%	83%	89%
2. Uso na fala e na escrita informal	11%	13%	9%	5%
3. Falo, mas não escrevo	10%	15%	7%	4%
4. Essa é a forma correta	1%	10%	1%	2%

Tabela 01: avaliação das variantes *ele* e *lhe* em relação ao traço semântico [humano] do OD

O uso de *ele* entre os nossos sujeitos passa a ser admitido em 22% das avaliações quanto se refere a objetos diretos com o traço [+ humano], já com o traço

[- humano] esse valor cai para 5%. Notamos ainda uma variação percentual nesse fator de controle quando se trata especificamente dos usos em contextos mais informais e na relação fala / escrita, isto é, valores apreciativos de tipo 1 e 2.

Ao testarmos esse fator condicionante, estabelecemos uma relação entre o traço semântico e os verbos ativos, conforme classificação de Garcia (2004), uma vez que os verbos usados com as variantes nos testes foram *ver*, *arrumar*, *amar*, *comprar* e *ajudar*. Essa escolha deve-se ao fato de que apenas a primeira e a segunda pessoas estão diretamente ligadas ao traço [+ humano], fato que enfraqueceria o uso do clítico de terceira pessoa. Através deste teste, buscamos fundamentar a nossa hipótese de que o pronome pleno *ele/ela* recupera esse traço por conta de suas características próprias de sujeito.

Semelhante ao ocorrido com os dados com a variante *ele*, foram identificados pelos informantes o uso do pronome *lhe* mais amplo no contexto das perguntas II, IV e VI. Em estudos que têm por foco o PB, Kato (1993) e Nunes (1993) apontam que, pelo clítico *o* ter perdido suas características fonológicas, ao mudar-se de ênclise para a próclise. Neste processo, houve a criação de um vocábulo fonético não acentuado, causando uma erosão no sistema, passando as demais formas pronominais e a anáfora zero a concorrer com o clítico *o*.

Nesse contexto, o clítico dativo *lhe* teria alargado seu domínio, variando com *te* acusativo nas variedades do PB que não usam mais o pronome *tu*, e com o clítico *o* nas variedades que ainda mantêm a oposição *tu/você*, mantendo o seu traço [+ humano] (Camargo Jr, 2007, p. 24).

No caso do português falado na Madeira, acreditamos que a variação ocorra ainda na terceira pessoa, por não ter havido a mudança na ordem dos pronomes, como no Brasil. Nossa hipótese é que o pronome *lhe*, ao ser usado como objeto direto, recupere o traço [+ humano] ao concorrer diretamente com *ele*, o qual, conforme dissemos anteriormente, com verbos ativos, remeteria para as características de um sujeito agente, função prototípica do pronome pleno.

4.2. Tipo da forma verbal

A testagem de uso de formas simples ou compostas do verbo decorre da hipótese de que a forma composta beneficiaria o clítico, enquanto que o pronome pleno seria favorecido pelo uso de forma simples, uma vez que tem, de acordo com a prescrição, uma posição fixa posterior ao verbo em certos contextos. Em outras palavras, o pronome pleno teria uma forte marcação por estar sempre após o verbo, fato que demandaria uma maior complexidade cognitiva no processamento de formas verbais compostas.

Dessa forma, ao testarmos o tipo da forma verbal, tínhamos como hipótese que as formas verbais compostas favoreceriam os pronomes clíticos, como ocorreu com o *lhe*. A nossa suposição partia do princípio de que, na escola, ao estudar-se os pronomes pessoais em perspectiva morfossintática, a GT não prevê novos usos com perífrases que ganham espaço em concorrência com os verbos simples.

Avaliação	F. VERBAL SIMPLES		F. VERBAL COMPOSTA	
	<i>Ele</i>	<i>Lhe</i>	<i>Ele</i>	<i>Lhe</i>
1. Não falo/escrevo desse jeito	79%	79%	85%	56%
2. Uso na fala e na escrita informal	11%	8%	7%	15%
3. Falo, mas não escrevo	9%	9%	7%	16%
4. Essa é a forma correta	1%	4%	1%	13%

Tabela 02: avaliação das variantes *ele* e *lhe* em relação ao tipo da forma verbal

Neste pré-teste, o uso da perífrase marcadora de futuro formada por *ir* + *infinitivo* consta de três opções de respostas à assertiva **VI – Pedro está muito aflito com os exames**. Em cada situação o *lhe* aparece em uma posição diferente da perífrase, a saber: 1) *Não te preocupes, eu lhe vou ajudar*; 2) *Não te preocupes, eu vou lhe ajudar*; 3) *Não te preocupes, eu vou ajudar-lhe*. Todas com alto nível de aceitação entre os inqueridos.

Acreditamos que o elevado grau de aceitação positiva, tal como se observa na Tabela 02, deva-se ao fato de que a perífrase é uma forma inovadora e não estigmatizada no domínio funcional de marcação de tempo futuro e, apesar do amplo uso na fala e na escrita, não incide sobre ela a ação escolar para uma norma específica. Assim, o falante incorpora, de forma inconsciente, novos usos pronominais relacionados a ela. De modo a testar esta hipótese, pretendemos observar num trabalho posterior se o uso do *lhe* ocorrerá com outras perífrases estigmatizadas, como as gerundivas, por exemplo.

4.3. *Ele* e a variável social “permanência na Ilha”

A tabela abaixo mostra um maior nível de aceitação do pronome *ele* usado como objeto direto em falantes que já viveram fora da Ilha. Um quarto das sentenças analisadas mostra que os estudantes que viveram fora da Ilha usam essa variante.

Avaliação	PERMANÊNCIA	NÃO PERMANÊNCIA
1.Não falo/escrevo desse jeito	83%	75%
2.Uso na fala e na escrita informal	9%	12%
3.Falo, mas não escrevo	7%	12%
4.Essa é a forma correta	1%	1%

Tabela 03: avaliação da variante *ele* em relação à permanência na Ilha

Apesar de não ter sido controlado o local onde esses alunos viveram, ao retornarmos aos questionários, não observamos diferenças numéricas, uma vez que os estudantes que avaliaram positivamente o uso de *ele* como acusativo viveram nos mais diversos lugares, inclusive em países não lusófonos.

Por não haver diferença linguística no que se refere ao gênero dos inqueridos, na sua grande maioria jovens, os resultados dessa variante nos levam a investigar se o seu uso estará ligado à idade e ao nível de escolaridade dos falantes. Contudo, nesta fase da investigação, já se pode afirmar que esse uso não pode ser simplesmente chamado de “brasileirismo”, como dizem a Gramática Normativa e os teóricos mais puristas.

4.3. *Lhe* e a variável social gênero

Atendendo à variável social gênero do informante, os números presentes na **Tabela 04**, a seguir, mostram que é positiva, em 32% dos casos, a avaliação do pronome *lhe* feita por informantes do sexo masculino. Destes, 12% são referentes a julgamentos que apenas consideram a forma em contextos informais de fala e de escrita, valor percentual igual à quantidade de casos que admitem o uso apenas na fala, enquanto que em 8% das avaliações masculinas percebem essa forma como a correta. Já na valoração atribuída pelas mulheres, a aceitação da variante foi bem menor em relação aos resultados masculinos, porém cabe destacar que, na avaliação feminina, a segunda maior frequência de aceitação foi para o uso apenas na fala.

Avaliação	MASCULINO	FEMININO
1.Não falo/escrevo desse jeito	68%	75%
2.Uso na fala e na escrita informal	12%	9%
3.Falo, mas não escrevo	12%	10%
4.Essa é a forma correta	8%	6%

Tabela 04: avaliação da variante *lhe* em relação ao gênero do informante

Esses números vão ao encontro da premissa laboviana segundo a qual as mulheres apenas comandam a mudança linguística se a variante inovadora gozar de prestígio social, o que não é o caso do pronome *lhe*. Esse fato está intimamente ligado às questões de gênero, pois as mulheres lutam em vários aspectos para se firmarem perante a sociedade e, assim sendo, evitam, em seu discurso, estruturas linguísticas estereotipadas.

Chamamos a atenção para as pesquisas de Bazenga (2012) e de Andrade (2014), nas quais as mulheres madeirenses apresentam-se fazendo uso de variantes estigmatizadas. Ambas as autoras relacionam isso ao papel feminino nessa sociedade, caracterizada por um mais baixo nível de escolarização e menor destaque profissional. Ressaltamos, contudo, que as nossas informantes são jovens universitárias, o que explicaria esta diferença e a aproximação com as ideias de Labov, isto é, se está acontecendo uma mudança social ligada ao sexo, essa mudança também se reflete na questão linguística.

5. Considerações finais

Face aos estudos já realizados e da pesquisa por nós realizada sobre o sistema pronominal do português falado na Madeira, no que tange à categoria caso na terceira pessoa do singular, observamos um quadro de mudança linguística em progresso, o qual se aproxima do que ocorre no Português falado no Brasil e se distancia das variedades do PE continental.

De acordo com os nossos dados perceptivos, que apontam as propriedades linguísticas do OD como sendo as que condicionam a não distinção de formas entre nominativo, acusativo e dativo, na terceira pessoa, podemos indagar se o sistema pronominal do português estaria passando de causal para assumir um caráter referencial, conforme Ramos (1999) defendia em sua tese para o escopo dos pronomes *ele* e *lhe* no português falado no Nordeste do Brasil.

No que se refere especificamente ao pronome *lhe* madeirense, convém destacar a diferença de uso em relação ao PB, uma vez que neste, na função acusativo, é usado como forma de segunda pessoa, enquanto naquela a variação ocorre na terceira pessoa, semelhante ao que se observa em variedades africanas do Português, conforme aponta Gonçalves (2015).

Diante desse panorama, propomos uma reflexão em torno do fato de que fatores cognitivos e culturais (Labov, 2010) poderiam estar no centro dessas mudanças, uma vez que ocorrem de modo semelhante em diversas variedades geográficas do português pós-colonial.

Referências bibliográficas

- Andrade, C. G. G. (2014). *Crenças, Percepção e Atitudes Linguísticas de Falantes Madeirenses* (Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos e Culturais). UMa, Funchal.
- Aveiro, M. A. F. T. & Sousa, P.A.F.S. (2014). Emprego do objeto direto nos falares madeirenses. *Gramática de Pluralidades* (disciplina do Mestrado em Estudos Linguísticos e Culturais). Universidade da Madeira.
- Bagno, M. (2013). *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- Bazenga, A. (2011). Aspectos do português falado no Funchal e Variedades do Português. *III SIMELP (Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa)*. Macau: Universidade de Macau. Disponível em: <https://www.academia.edu/11320495/Aspectos_do_portugu%C3%AAs_falado_no_Funchal_e_Variedades_do_Portugu%C3%AAs_>.
- Bazenga, A. (2012). Variation in subject-verb agreement in an insular dialect of European Portuguese. In Rudolf Muhr (Ed.), *Non-dominating Varieties of pluricentric Languages. Getting the Picture. In memory of Prof. Michael Clyne* (pp. 335-356). Wien: Peter Lang.
- Bazenga, A. (2014). Corpus of Madeira Island, a Spoken Variety of European Portuguese, *CILC06 (6th International Conference on Corpus Linguistic)*. Las Palmas; Universidad Las Palmas de Gran Canaria de Espanha. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/273203396_Corpus_of_Madeira_island_A_Spoken_Variety_of_European_Portuguese_Linguistic_Universidad_de_Las_Palmas_de_Gran_Canaria_Spain_May_2014>.
- Bechara, E. (2004). *Moderna gramática portuguesa* (37.^a ed. rev. e ampl.). São Paulo: Lucerna.
- Camargo JR, A.R. (2007). *A realização do objeto direto em referência ao interlocutor* (Dissertação de mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). USP.
- Carrilho, Ernestina & Pereira, Sandra (2011). Sobre a distribuição geográfica de construções sintáticas não-padrão em português europeu. In *XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística (Anais)*. (pp. 125-139). Lisboa, APL.
- Cintra, L. F. L. (1971). Nova proposta de classificação dos dialectos galego-Portugueses. *Boletim de Filologia*, 22, 81-116.
- Freire, G. C. (2005). *A realização do acusativo e do dativo anafóricos de terceira pessoa na escrita brasileira e lusitana* (Tese de Doutorado em Língua Portuguesa). UFRJ, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro.
- Garcia, A. S. (2004). Uma tipologia semântica do verbo. *Solettras*. IV (08). São Gonçalo: UFRJ.

- Gonçalves, P. (2015). O português em África. In Raposo, E. B. P. et al. (Orgs.), *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kato, M.A. (1993). The distribution of null and pronominal objects in Brazilian Portuguese. In W.Ashby, M.Mithun, G.Perissinoto & E. Raposo (Eds.), *Linguistic Perspectives on the Romance Languages: Selected Papers from the XXI Linguistic Symposium on Romance Languages (Currents Issues in Linguistic Theory Series)*. (pp. 225-235). Amsterdam: John Benjamins.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: U of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1994). Principles of linguistic change: Internal factors. Cambridge, MA: Blackwell.
- Labov, W. (2008). *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola.
- Labov, W. (2001). *Principles of linguistic change: social factors*. Oxford: Blackwell.
- Labov, W. (2008). Transmission and diffusion. *Language*, 83 (2), 344-87.
- Labov, W. (2010). *Principles of Linguistic change* (Vol. III: Cognitive and Cultural Factors). Oxford: Wiley Blackwell.
- Menon, O. P. S. (1995). O sistema pronominal do português do Brasil. *Letras*. Curitiba, Editora da UFPR, 44, 91-106.
- Nóbrega, A. & Coelho, E. (2014). As particularidades do objeto direto na variedade madeirense do português. *Gramática de Pluralidades* (disciplina do Mestrado em Estudos Linguísticos e Culturais). Universidade da Madeira, Funchal.
- Nunes, J. (1993). Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. In Roberts & Kato (Orgs.), *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica* (pp. 207-222). Campinas: Editora da Unicamp.
- Ramos, C. de M. A. (1999). *O clítico de 3.ª pessoa: um estudo comparativo português brasileiro/espanhol peninsular* (Tese de doutorado em linguística). Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
- Rocha Lima, C. H. (2005). *Gramática normativa da língua portuguesa* (48. ed. rev.). Rio de Janeiro: José Olympio.
- Vianna, J. B. de S. (2011). *Semelhanças e diferenças na implementação de a gente em variedades do português* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Weinreich, U., Labov, W. & Herzog, M. (1968). Empirical foundations for a theory of language change. In W. Lehmann & Y. Malkiel (Eds.), *Directions for historical linguistics* (pp. 97-195). Austin: University of Texas Press.

Na língua portuguesa das fronteiras brasileiras a norma é variar

MARIA DO SOCORRO PESSOA

MARIA HELENA ANÇÃ

CIDTFF/LEIP – Laboratório de Investigação em Educação em Português
Departamento de Educação e Psicologia
Universidade de Aveiro

Introdução: o contexto da diversidade

Na década de 1950, o Nordeste Brasileiro foi marcado por intensos e demorados períodos de seca. A terra gretada, as famílias unidas pela luta cotidiana e pela esperança que sempre caracterizou o povo nordestino, não amenizavam o sofrimento no interior do Nordeste Brasileiro, lá pelos lados vizinhos do Pernambuco, do Ceará e da Bahia, do Cariri, do Exu de Luiz Gonzaga, de Bodocó, Granito, Ouricuri. Tempos árduos como o sol inclemente, seco como o Rio da Brígida lá das Baraúnas, do Calderãozinho, marcado pela poeira seca, pelo céu azul, límpido, quase transparente. A seca “exportava” as pessoas para São Paulo, Paraná, para o Sul, para o Sudeste brasileiros. Muitos foram também para o Norte do Brasil, trabalhar na extração do látex da seringueira. Iam de “pau-de-arara” (um caminhão que transportava pessoas em sua carroceria) pendurados, olhos cheios de esperança... queriam vencer na vida... queriam vencer a vida. Ao viajar no “pau-de-arara”, famílias inteiras deixavam para trás a alegria das festas populares, o São João, o forró, a caatinga, o “aboio” do gado pelos vaqueiros e deixavam, acima de tudo, um modo de ser e de estar na vida muito particularizador, exclusivo do povo nordestino, especialmente do povo Pernambucano, Cearense, Piauiense. Eram possuidores de um “sotaque” e de uma língua que servia, acima de tudo, para identificá-los, perante os olhos dos habitantes do Sul do Brasil, como um povo “atrasado”, sem civilização moderna, sem conhecimento, sem água e sem nada mais... Estender

o olhar para aqueles tempos e para aquelas terras é o mesmo que comprimir o coração, apertar o peito contra as muralhas das dificuldades quase invencíveis, distanciar-se de uma realidade de sofrimentos para aproximar-se de uma realidade de desconhecimentos... Olhar para aquela época é ver a vida insistindo em viver e em vencer as atrocidades da natureza que marcavam, como com ferro e fogo, um povo predestinado a lutar, fazer sem saber, acertar pela proteção divina... contar com o apoio do “meu Padim Pade Ciço”, – Romão Batista – (o Santo protetor/popular do Nordeste) sonhando com a chuva e com uma terra verdejante, cheia de feijão, milho, arroz, frutas. Imigrantes e Migrantes de sua própria terra, os nordestinos buscavam o desconhecido na esperança de melhorar e retornar para os seus, para as suas tradições e costumes. Era isso, ou nada. Não havia opções, nem oportunidades diferentes. Era, porém, partir sonhando já com o retorno, mas, partir para ter a *chance* de sonhar. Jamais imaginaram que os sonhos poder-se-iam tornar pesadelos cruciais, incompreensíveis, distanciando-os, cada vez mais, dos seus entes queridos, da sua vida tão singular! O Pernambucano deixando seu Pernambuco, o Nordestino deixando seu Nordeste... não é uma cena descritível. É dor, saudade, esperança, sonhos, olhos marejados... Era assim lá pela década de 1950, do século XX, ainda na lembrança de muitos filhos da terra sêca, de muitos pau-de-araras (porque era assim que eram nomeados/conhecidos os migrantes nordestinos) que jamais retornaram.

A particularidade deste texto/trabalho é buscar o registro linguístico dos nordestinos que foram para alguns estados do Norte do Brasil, especialmente para as fronteiras do Amazonas, do Pará, de Roraima, do Acre e de Rondônia, juntando-se aos falares indígenas e a outros tantos migrantes para, ao longo dos anos, apresentar ao mundo essa Língua de Fronteira que carrega histórias, culturas e tradições, essa língua que subiu e desceu rios, que adentrou-se pela Floresta Amazônica, que contactou quilombolas e inúmeros povos da floresta, delimitando saberes e culturas inimagináveis.

Pretende-se apresentar um trabalho que, pela linguagem, esteja centrado no desenvolvimento de um estudo de natureza didática que envolve a pluralidade e a diversidade da Língua Portuguesa (LP) nas regiões fronteiriças do Brasil.

As fronteiras a que nos referimos são aquelas onde predomina o contato da LP com as diversas variedades da Língua Espanhola, estando ambos, Português e Espanhol, em contato inevitável com as inúmeras línguas indígenas e amazônicas em geral.

Fronteiras, neste trabalho, são entendidas como “áreas onde determinados grupos étnicos se reúnem/vivem, preservando suas culturas e, em muitos casos, suas línguas de “berço”, como assim classifica o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas/MEC, 2005), segundo Pereira (2015). Este

trabalho investigativo pretende refletir sobre as variedades da LP na Fronteira do Norte do Brasil, bem como o modo como essa língua promove, ou não, a integração sócio-linguístico-cultural dos usuários da LP nas fronteiras do Brasil observando a diversidade da LP no contato com as outras línguas deste espaço fronteiriço. Nesse sentido, parece pertinente possibilitar a visualização de uma recente pesquisa feita pelo *Jornal Gazeta do Povo*, do Brasil, que apresenta a quilometragem total das fronteiras brasileiras, no sentido de identificar essa extensão. Tais medidas estão disponíveis em <http://www.gazetadopovo.com.br/mundo/acordos-fazem-o-portugues-se-difundir-pela-america-do-sul-bk1pexoyuesfxgnymp99ukdhq>, e as dimensões físicas em quilometragem estão descritas como se segue:

“As Fronteiras Brasileiras:

Guiana Francesa: 655 km de fronteira, situada totalmente no estado do Amapá.

Suriname: 593 km de fronteira, sendo no estado do Amapá (52 km) e no Pará (541 km).

Guiana: 1.606 km de fronteira, sendo no estado do Pará (642km) e Roraima (964 km).

Venezuela: 1.492 km de fronteira, sendo em **Roraima** (954 km) e **Amazonas** (538kkm).

Colômbia: 644 km de fronteira, situada totalmente no território do estado do **Amazonas**.

Peru: 2.995 km de fronteira, sendo no **Amazonas** (1.565 km) e **Acre** (1.430 km).

Bolívia: 3.126 km de fronteira, sendo no **Acre** (618 km),

Rondônia (1.342 km), **Mato Grosso** (780 km) e **Mato**

Grosso do Sul (386 km).

Paraguai: 1.339 km de fronteira, sendo no **Mato Grosso do Sul** (1.131 km) e **Paraná** (208 km).

Argentina: 1.263 km de fronteira, sendo no **Paraná** (293 km), **Santa Catarina** (246 km) e **Rio Grande do Sul** (724 km).

Uruguai: 1.003 km de fronteira, totalmente com o **Rio Grande do Sul.**”¹

Não é objeto de investigação, neste momento, as variedades da LP e seus contatos em relação às línguas da Guiana Francesa, do Suriname e da Guiana. Interessa, portanto, a LP fronteiriça com Venezuela, Colômbia, Peru, Acre, Bolívia, Paraguai, Uruguai e Argentina, uma vez que, além da imensa diversidade de “falas brasileiras” nessas regiões, há um fator de interferência interessante e peculiar, tanto para a LP, quanto para a Língua Espanhola dos países fronteiriços: o contato com as línguas indígenas, originárias de diversos troncos linguísticos,

¹ Consultado em 22/02/2016.

provocadoras de sotaques, expressividades e vocabulário enriquecedores, quer para a LP, quer para as diversidades de Língua Espanhola dos países nomeados.

Diversidade e Pluralidade linguística: riquezas fronteiriças

É indiscutível o fato de que as línguas humanas estão todas sujeitas ao fenômeno da variação e também sabe-se que todas as línguas apresentam diversidade interna correlacionada com o espaço geográfico, o extrato sociocultural, a faixa etária e o sexo próprios do falante. Para a Sociolinguística a possibilidade de variação da língua expressa a variedade cultural existente em qualquer grupo de usuários da língua (Alkmim, 2003). Nesse sentido, a variação linguística é uma realidade que, embora razoavelmente bem estudada pela Sociolinguística, pela Dialetoлогия e pela Linguística Histórica, provoca, em geral, reações sociais muito negativas, porque o senso comum (Faraco & Zilles, 2015, p. 7) tem escassa percepção da língua como um fenômeno heterogêneo que alberga grande variação e está em contínua mudança. Daí que não nos causa estranheza observar que, nas fronteiras brasileiras, costuma-se folclorizar a variação da linguagem regional, bem como observa-se uma tendência a demonizar a variação social, com tendência a interpretar as mudanças como sinais de deteriorização da língua que usam e ouvem (Faraco & Zilles, 2015, p. 7).

A LP dessas fronteiras brasileiras carrega as marcas de migrantes e imigrantes em suas constantes deslocações na busca de melhorias de vida. Nas fronteiras da região Norte do Brasil, particularmente, há inúmeras marcas linguísticas advindas do período em que os chamados “soldados da borracha” eram os nordestinos colonizadores, trabalhadores das matas de seringais, fugitivos da seca nordestina, como já citado anteriormente, procurando terras para suas famílias, sonhando com a riqueza promissora da exploração dos seringais amazônicos. Por outro lado, esses falares nordestinos, quando transportados para as fronteiras Amazônicas, e para a região norte do Brasil, em geral, levavam consigo tradições linguísticas do povo português, do holandês e do francês que habitaram o nordeste, ora como colonizador, ora como invasor das terras, naqueles períodos onde o Brasil exercitava falas luso-brasileiras, ou seja, as diversidades de falas nordestinas em contato com o Português Europeu.

Nas fronteiras do Sul do Brasil, há uma outra realidade linguística. Ali, encontram-se marcas linguísticas dos imigrantes europeus que, ao fugirem da segunda guerra mundial, na Europa, buscaram, no Sul do Brasil, refúgio em terras de clima semelhante aos seus anteriormente: frio, neve, terras para plantações propícias a esse clima, tais como maçãs e uvas, e, acima de tudo, uma terra semelhante à sua na Europa. Na verdade, buscavam terras para recomençar

a vida. Era tudo a que aspiravam. Alemães, poloneses, ucranianos, italianos, entre outros, não contactaram tantos povos indígenas como os nordestinos que os contactaram nas fronteiras amazônicas, porém, de qualquer modo, o português europeu distanciou-se entre as diversas populações europeias, cada vez mais, em seus sotaques, expressividades e modos de convivência. A LP, então, sentiu-se obrigatoriamente na condição de mutante, correndo por aqui e por ali, adaptando-se tal qual adaptavam-se os novos povos nas novas terras brasileiras.

As barreiras advindas das diversas línguas em contacto – italiano, alemão, polonês, ucraniano – especialmente, fez com que os imigrantes europeus fundassem as chamadas “colônias”, formando grupos isolados, com língua, folclore, gastronomia e religiões próprias, fundando pequenos redutos europeus espalhados pelas pradarias dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Pode-se, então, afirmar, sem riscos de erros, que as línguas de origem europeia promoveram um encontro inusitado com a LP, particularmente no campo da fonética e da fonologia, até porque as escolas fundadas nos municípios, nas “colônias europeias”, terminaram por solidificar suas línguas de origem, sendo comum, ainda hoje, encontrarem-se pessoas, da faixa etária dos 70, 80 e 90 anos que não sabem falar, não compreendem e não interagem em LP. A grande extensão geográfica e as dificuldades para frequentar escolas brasileiras, de LP, devido às dificuldades em contratações de professores brasileiros, para as regiões do Sul do Brasil, onde estavam os novos habitantes, a precariedade na fundação de escolas, naquela época, entre outros fatores, também foram definidores marcantes para a preservação das línguas estrangeiras nas fronteiras do sul do país. Esses imigrantes europeus, inicialmente, instalaram-se nas regiões rurais, dedicando-se às atividades de produzir alimentos e produtos para o próprio sustento, resguardando suas famílias e suas tradições, mas, acima de tudo, tendo liberdade para suas manifestações expressivas, uma vez que, dadas as imensas distâncias no país continental do Brasil, era-lhes permitido viver em paz, não sendo, de modo geral, importunados por serem como eram: diferentes dos brasileiros. Enquanto, no Sul, a colonização se deu, particularmente, com a vinda de estrangeiros europeus, no Norte do Brasil, a colonização deu-se, não como imigração, mas como migração dos nordestinos brasileiros, inicialmente.

Os diversos falares e modos de expressões ao longo das fronteiras do Brasil, bem como a fala dos habitantes com sotaques, expressões e tonalidades diferenciadas, revelam um país multi-pluri-linguístico, embora sua Língua Oficial seja denominada simplesmente Língua Portuguesa (Artigo 13.º. Da Constituição Brasileira, 1988).

As variações linguísticas nas fronteiras brasileiras, podem ser, quanto à modalidade:

- Variações Linguísticas, advindas do grande encontro de diversas línguas e dialetos, convivendo em conjunto e em intenso contato no vai-e-vem das fronteiras;
- Variações Sociolinguísticas, advindas da convivência de sociedades diversificadas, com culturas de povos diversos;
- Variações dos processos Didáticos, que ocorrem quando, na escola, o ensino enfrenta dificuldades com a escrita padrão em relação às oralidades expressivas.
- Quanto à tipologia, as variações da LP falada nas fronteiras do Brasil podem ser:
- Variação Dialetoal – incluindo-se aí a variação da língua regional, variação de acordo com a classe social do falante, a variação promovida pelas expressões profissionais, entre outras;
- Variação de registro, que vai nos apresentar o grau de formalismo, a modalidade de uso e a sintonia entre os falares e os falantes.

Faz-se pertinente lembrar que, devido à grande migração e imigração dos povos fronteiriços, os falares mais destacados são aqueles que caracterizam o brasileiro sem escolaridade, ou com nível médio de escolarização, ou seja, a fala não é cuidada, nem apresenta-se com qualquer outra preocupação que não seja a simples comunicação. Nesse sentido, apresenta-se a seguir, algumas características dos falares das fronteiras brasileiras, com destaque para aquelas falas das fronteiras do Norte Brasileiro. Para tanto, o quadro 1 apresenta traços mais evidenciados das falas fronteiriças, ou seja, das fronteiras povoadas por nordestinos, indígenas, ribeirinhos, venezuelanos, colombianos e peruanos, entre outros.

Uso de “r” pelo “l” em final de sílaba e nos grupos consonantais: pranta/planta; broco/bloco.

Alternância de “lh” e “i”: muié/mulher; véio/velho.

Tendência a tornar paroxítonas as palavras proparoxítonas: arve/árvore; figo/figado.

Simplificação da concordância: as menina/as meninas.

Ausência de concordância verbal quando o sujeito vem depois do verbo: “Chegou” duas moças.

Uso do pronome pessoal tônico em função de objeto (e não só de sujeito): Nós pegamos “ele” na hora.

Assimilação do “ndo” em “no”(falano/falando) ou do “mb” em “m”(tamém/também).

Desnasalização das vogais postônicas: home/homem.

Desnasalização das vogais postônicas: home/homem. Redução do “e” ou “o” átonos: ovu/ovo; bebi/bebe.

Redução do “r” do infinitivo ou de substantivos em “or”: amá/amar; amô/amor.

Simplificação da conjugação verbal: eu amo, você ama, nós ama, eles ama.

Quadro de Registros fonéticos/fonológicos: povo brasileiro em geral

Fonte: Diário de Campo da investigadora, 2013

Além dos diferenças de pronúncia registradas anteriormente, há que se observar o que denominamos como Eventos Fonéticos, Fonológicos, Morfológicos e Sintáticos nas fronteiras do Norte do Brasil.

Eventos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos nas fronteiras do norte do Brasil

O falar dos sujeitos da fronteira Norte do Brasil é permeado de variações fonéticas diversificadas, e, embora muitas dessas variações sejam observadas em várias regiões brasileiras, marcam o português da fronteira do Norte do Brasil, possibilitando, assim, que seja comprovada a afirmação de ser essa uma terra de migrantes para onde se deslocaram populações de todo o Brasil. (Pessoa, 2009). Há, nesse falar, variações que marcam, ou até mesmo, caracterizam o migrante de fala nordestina em contato com as inúmeras etnias indígenas, bem como com outros migrantes do Sul do país.

Sabe-se que o que permite ao investigador afirmar que há uma variação da norma linguística entre determinados povos ou regiões são, exatamente e de modo particular, os eventos fonéticos e fonológicos observados na comunidade falante, porque é por meio de análise fonética e fonológica que se identificam os sotaques, as melodias e entonações de fala, sendo tais fatores muito mais marcantes que as construções fraseológicas praticadas. A identidade linguística só pode ser nominada após análise dos eventos fonéticos e fonológicos de uma comunidade de fala. Nesse sentido, é relevante observar marcas fonéticas e fonológicas na Fronteira Norte do Brasil, depois exemplificadas, como se descreve:

* Palatalização do /S/ pós-vocálico em casos específicos e a pronúncia da consoante pós-vocálica /R/. Observa-se tal evento fonológico ao longo de toda a fronteira do Norte do Brasil:

* Identificou-se a ocorrência da variante fricativa alveopalatal desvozeada e vozeada [ʃ, ʒ] em final de sílaba, predominantemente em meio de palavra, em contexto anterior a /t/ oclusiva alveolar desvozeada e /d/ oclusiva alveolar vozeada e alguns poucos casos de ocorrências em final de palavra;

- * Observa-se que os informantes bolivianos pronunciam com menor frequência a variante [h, ñ] fricativa glotal, pois a mesma não faz parte dos sons do espanhol, todavia, há um processo de assimilação dos sons da LP que se revela pela discreta realização desta variante em algumas palavras,
- * Nessa fronteira tem-se a realização do /R/ que marca o falar da região, e que foi identificado como fricativa glotal [h, ñ] em contexto de final de sílaba, bem como [ϕ] em processo de apagamento em fim de vocábulo. Registrou-se a realização de /R/, também, como tepe alveolar [r] em contexto de final de sílaba para imigrantes bolivianos;

Exemplificamos, então, as ocorrências, registradas em Diário de Campo da investigadora, retirados da fala dos informantes ao longo da investigação:

- **em casos de coda silábica** – certo ['sɛhtʊ], porto ['pohtʊ], perto ['pɛhtʊ], parte ['pahtɪ], porque [puh'ke], mercado [meh'kadʊ], português [poh-tu'ges], percebi [pehse'bi], março ['mahsʊ], perdida [peh'didə], gorda ['gofidə], formiguinha [fuhimi'gĩɲə];
- **em fim de palavra** – lugar [lu'gaϕ] [lu'gah], maior [mai'ɔϕ], apesar [ape'-zah] etc.; em monossílabas – por ['puh] ['por] [puϕ'kaʊzə], lar ['lah], ver ['veϕ] ['veh].

Para os informantes a pronúncia do /R/ pós-vocálico como [h, ñ] fricativa glotal representa a forma correta de se falar e, para além, marca a identidade do sujeito da fronteira.

Um informante brasileiro, residente na fronteira de Rondônia com a Bolívia, assim se expressou sobre a “estranheza” que lhe causava a fala de outros fronteiriços, amigos e vizinhos seus:

#I – Como o paranaense o sulista e o que a gente muito observava no início é o paulista né “pó[ɪ]ta po[ɪ] tão po[ɪ]teira”... A gente mais porque po[ɪ]ta é dois erres? Não! Mais porque po[ɪ]ta? Eles num sabem explicar porque “porque sim”... Não num é assim! É po[h]ta pra gente é po[h]ta... Aqui a maior parte da antiguidade daqui são descendente de maranhense cearense... Paranaense veio chegar já depois então também ele arrasta muito a linguagem assim pra o paulista... E o interiorano porque a gente sabe que o (da) capital ele num é né e quando você vê a pessoa arranha(ando) muito no po[ɪ]ta no po[ɪ]tão e outras palavras você sabe que ele é do interior... Ainda tem aquele sotaque (Informante número 12)

Os falares anteriormente demonstrados, como já explicitado, estão muito presentes na fronteira Norte do Brasil, que compreende aos estados do Amazonas, Roraima, Acre, Rondônia e parte do Mato Grosso, em virtude de que a população que migrou para essa fronteira foi, em grande parte, de famílias inteiras com pouca escolaridade e que, pelas dificuldades locais continuaram sem possibilidade de frequentar a Educação Linguística Formal, portanto, impedidos do acesso a outras formas e níveis de fala.

Além dos eventos Fonéticos e Fonológicos, o falar fronteiriço do Norte do Brasil é rico em variedades Morfossintáticas, pois, além das variações regionais, sociais e culturais dos brasileiros, o contato com os falares dos países com os quais há uma constante interação de relações comerciais e culturais possibilitam a construção de grande expressividade nas línguas. Para este texto selecionaram-se duas variedades que foram identificadas fortemente no falar dos fronteiriços, a saber: a flexão de palavras no diminutivo e a utilização da expressão interjetiva “óh” [’o].

Observa-se que, no dialeto da fronteira, os diminutivos ocorrem nas palavras não verbais, as quais se registraram nos seguintes contextos: substantivos, pronome indefinido, advérbios e adjetivos. Identificam-se dois modos de se flexionar os diminutivos dessas palavras não verbais: a sufixação -inho/inha e a sufixação -zinho/zinha.

SUBSTANTIVOS:

Tempo mais sufixo -zinho: “quando eu tenho um tempuzinho” (Inf. 4; masculino; brasileiro;).

Lugar mais sufixo -zinho: “aí é u lugazinho que tem né” (Inf. 17; masculino; brasileiro;).

Apresentação mais sufixo -zinha: “foi só uma apresentaçãozinha simples ali no ginásio” (Inf. 3; feminino; brasileiro;).

Turma mais sufixo -zinha: “Brincadeira assim com a turmazinha” (Inf. 4; masculino; brasileiro).

PRONOME INDEFINIDO:

Tudo mais sufixo -inho: “Quase tudinho as coisa” (Inf. 28; masculino; boliviano residente nos dois países: Brasil e Bolívia).

ADVÉRBIOS:

Agora mais sufixo -inha: “mas agorinha num to (estou) lembrado” (Inf. 4; masculino; brasileiro;).

“si quiere agorinha eu levo no hospital” (Informante 25; feminino; brasileira, filha de mãe boliviana;).

Pouco mais sufixo -inho: “Eu entendo bem né” (Inf. 4; masculino; brasileiro;).

Perto mais sufixo -inho: “O rio né que tene (tem) pertinho” (Inf. 27, masculino, filho de mãe boliviana, pai brasileiro e em constante interação com os dois países: Brasil e Bolívia).

ADJETIVOS:

Direito mais sufixo -inho: “a gente já consegue se comunicar direitinho” (Inf. 24; feminino; brasileiro).

“Português não falo direitinho muito bem” (Inf. 28; masculino; boliviano, residente no Brasil).

Rápido mais sufixo -inho: “Não porque eu não le falo rapidinho” (Informante 25; feminino; boliviano residente no Brasil).

Quanto às classes de palavras em que se identificou a ocorrência de diminutivos, percebe-se que, para os substantivos há uma preferência pelo sufixo -zinho (a), enquanto nos demais casos é predominante a flexão -inho (a). Entre todos os aspectos, destacou-se a grande incidência do lexema “agorinha” que na construção discursiva dos informantes aparece sempre com o sentido de: neste momento, atualmente, imediatamente, neste exato momento, ou seja, para descrever situações ou ações presentes.

A expressão interjetiva “oh”:

No dicionário *online* de português a palavra “oh” é definida como “interjeição de surpresa, de admiração: “oh! ei-lo aqui! Oh! como é belo!”. Nessa perspectiva, seriam sinônimas da palavra as expressões: nossa, cruz, ah, ai, ui, viva, oba e eh. (Dicio, 2009, p. 01). Igualmente, no *Houaiss*, a palavra “oh” é classificada como interjeição e definida como palavra que expressa surpresa, alegria, dor, decepção e repreensão (Houaiss, 2004, p. 530). No falar fronteiriço identificaram-se diferentes contextos de representação da expressão interjetiva “oh” pronunciada como vogal oral média-baixa, posterior, arredondada [ɔ]. Observe-se a fala despreocupada:

#D – O senhor tem algum fato, história pra me contar sobre o contato que o senhor já teve com algum imigrante boliviano?

#I – Com boliviano... Com boliviano... Tenho não oh... Num me lembro de nenhum. [...]

#D – O senhor sabe alguma palavra em espanhol... Que mais marcou o senhor... Que ouviu muito daí o senhor

ficou com ela na mente?

#I – Não... Num me lembro oh. [...]

#D – Que as pessoas usam como se fosse do português
essa palavra?

#I – Eu num sei oh... Essa daí eu num sei... (Informante
1; masculino; brasileiro);

Pode-se afirmar que este informante expressa a interjeição como um lamento. A expressão faz alusão ao ato de se lamentar e se desculpar pelo fato de não se lembrar/ter situações que possam ser narradas no momento da entrevista e assim colaborar com a investigadora. Outro informante assim se expressa:

#I – Eu sei mais agora na cabeça mesmo eu num to
(estou)... X'eu (deixa eu) ver... O seguro morreu de
velho... Ai eu num to (estou) lembrando não oh.
.. Provérbio né isso aqui? Água mole e pedra dura tanto
bate até que fura é o outro... Num to (estou) lembrando
não agora mesmo oh... Mas eu sei sim eu sempre to
(estou). (Informante 02; feminino; brasileira).

Esta informante, pode-se afirmar, utiliza a interjeição “oh” para expressar uma dúvida. A interjeição ocorre como uma dúvida à sua afirmativa (não tem certeza se não sabe ou não se lembra). Nessa construção a interjeição surge como conclusiva/confirmativa ao ato de não se lembrar (não se lembra mesmo).

Quando nos referimos aos dados semântico-lexicais, a riqueza expressiva é um instrumento de grande interação, e algumas dessas expressões são de uso comum.

Registre-se que, além do *Diário de Campo* da investigadora, com registros e observações da comunidade falante da Fronteira Norte do Brasil, o significado para as palavras de origem indígena foram buscados em Horta (2003), bem como o vocabulário de origem indígena foi consultado em Chiaradia (2008), além do site do Dicionário Ilustrado do Tupi-Guarani: <http://www.dicionariotupiguarani.com.br/>.

Destacamos, a seguir, um léxico que já é utilizado e compreendido pela grande maioria dos fronteiriços da região Norte do Brasil:

Charco ['tʃarʊ]: apelido comumente utilizado por bolivianos para quem tem o nome de Maria “É porque meus pais são descendentes de bolivianos né, inton toda Maria na língua deli é Charu [...] toda Maria Rosário o apelido dela é Charu”.

Chico ['tʃikʊ]: palavra em espanhol que significa – menino pequeno.

Patrícios [pa'trisiʊs]: termo utilizado em Guayaramerín pelos bolivianos ao chamarem os brasileiros e em Guajara-Mirim pelos brasileiros aos bolivianos;

foi definido pelos informantes como parceiro, irmão ou patrão, chefe; forma de tratamento masculino.

Pariente [pa'riɛtɛ]: palavra em espanhol que significa parente; termo utilizado no meio dos jovens brasileiros para chamar um amigo.

Hermano [er'mãũ]: palavra em espanhol que significa – irmão; utilizada na fronteira por alguns brasileiros para se referir aos bolivianos; léxico utilizado pelos jovens brasileiros para chamar um amigo boliviano ou descendente de boliviano.

Xodó [ʃɔ'do]: pessoa com que se tem uma relação amorosa; utiliza-se para dizer do namorado de adolescentes, namoradinho de escola, pessoa com quem só se deu uns beijos;

Ficante [fɨ'kaɪtɪ]: pessoa com que se tem uma relação amorosa; diferente do xodó o ficante é o amante, aquela pessoa que se tem um namoro que envolve relação sexual.

Codó [kɔ'do]: expressão utilizada para designar pessoas do interior – “gente do codó”; gente do interior, caipira.

Carajo [ka'rahũ]: xingamento em espanhol; caralho, caramba; amplamente utilizado pelos fronteiriços brasileiros:

Cojudo [ko'hudũ]: insulto em espanhol; imbecil, estúpido, utilizado pelos brasileiros;

Mierda [mɨɛhdə/'mɨɛrda]: palavra chula em espanhol; o mesmo que merda; utilizada como significando ruim, porcaria e que é muito utilizado pelas crianças brasileira, na fronteira;

Maricón [mari'ko]: palavra em espanhol que significa gay; homossexual e amplamente utilizada por jovens brasileiros na fronteira;

Claxon [ka'bruĩ/klɔ'ho]: palavra em espanhol que significa chifre; utilizada como sinônimo de corno; chifrudo, pelos falantes brasileiros;

Mangando [mã'gãũ]: zombando; ridicularizando; chacoteando; debochando.

Flojo ['floho]: palavra em espanhol que significa solto, frouxo; apresentada, de modo pejorativo, pelos falantes da fronteira com sentido de preguiçoso.

Pícaro ['pikaru]: safado, mal pagador ou descarado, travesso. O termo origina-se do perfil de personagens, travessos, espertalhões e aventureiros, em obras da literatura espanhola dos séc. XVI e XVII com uso e repercussão nas fronteiras do Norte do Brasil;

Saltenha [sau'tɛɲɐ]: comida típica da Bolívia; tipo de feito com massa de trigo e recheio de frango com batatas e azeitona, apreciada por bolivianos e brasileiros na fronteira;

Cunhapé [kuɲa'pɛ]: comida típica da Bolívia; pão de queijo; chamado de cunhapé, conhecido como comida típica das gentes das cidades brasileiras de fronteira com a Bolívia;

Majadito [maha'dʒitʊ/maha'ditʊ]: comida típica boliviana, apreciada pelos brasileiros;; arroz com charque e demais ingredientes; é servido acompanhado de pedaços cortados em tiras longas de banana da terra frita e um ovo frito.

Massaco [ma'sakʊ]: comida típica boliviana; banana de fritar com charque socado.

Locro ['locrʊ]: comida típica boliviana, um tipo de sopa que os brasileiros apreciam;

Vatapá [vata'pa]: prato típico da região, migrou da Bahia; feito com frango desfiado e pães, apreciado por Bolivianos também..

Tacacá [taka'ka]: prato típico da região; de origem indígena;feito de tucupí, goma da mandioca, jambú e, normalmente, camarão, de origem indígena, comum nas fronteiras do Norte..

Jambú [ʒa'bu]: erva nativa da Amazônia; muito utilizada para preparo de pratos.

Macaxeira [maka'serə]: raiz branca que é alimento; mandioca, de origem nordestina;.

Pato no Tucupí ['patʊ 'nu tuku'pi]: prato típico da região; pato cozido no tucupí.

Tucupí [tuku'pi]: líquido extraído da mandioca e utilizado para fazer pratos típicos da região.

Totaí [tota'i]: fruta típica da região; bocaiuva, macaíba, coco-baboso, coco-de-espinho. (observação: totaí é o nome da fruta em espanhol falado pelo boliviano).

Girimú [ʒiri'mu]: abóbora, utilizado no nordeste do Brasil.

Portunhol [pohtu'ɲʊʃ]: definido pelos falantes da fronteira como falar português e espanhol misturados;

Cruzo ['krʊzʊ]: palavra utilizada para designar a atividade laboral dos atravessadores da fronteira; trabalhar no cruzo; ato de cruzar a fronteira pelo rio.

Maloca [ma'lɔkə]: residência de índios feita de palha e paus, cujo nome se estendeu para todo tipo de residência nas fronteiras do Norte do Brasil.

Cerquita [seh'kitə/ser'kitə]: diminutivo de cerca – peruanos e brasileiros

Camba ['kəbə]: etnia boliviana.

Colha ['kɔlə]: etnia boliviana.

Chiquitanos [ʃiki'taɲʊs]: etnia indígena boliviana; índios andinos.

Arigós / Soldado Arigó [ari'gɔ]: soldado da borracha; homens alistados e transportados para a Amazônia, para extrair borracha na II Guerra Mundial; o termo é apresentado, também, referindo-se ao trabalhador braçal, trabalho árduo, não intelectual.

Carapanã [karapa'ɲã]: nome comum dos mosquitos pernilongos da família dos culicídeos; muriçoca; pernilongo que suga sangue.

Pium [pi'u]: espécie de mosquito muito miúdo.

Meruim [meruĩ]: espécie de mosquito muito miúdo; do tupi mariuí/maruim.; mariuí: denominação popular dada aos dípteros nematóceros que se criam em terrenos pantanosos; são sugadores de sangue e pertencem ao gênero Culicídeos; também chamados mosquito-pólvora, mosquito-do-mangue e bembé. Var: maruí e macuim.

Poronga [po'roŋə]: lamparina que os seringueiros usam na cabeça para percorrer o seringal; normalmente feita pelos seringueiros de lata e utiliza de combustível o querosene.

Cuchara [ku'tʃarə]: palavra em espanhol que significa colher.

Terçado [teh'sadʊ]: facão; objeto como faca, porém maior e mais largo utilizado para fazer caminho na mata, cortar roça.

Considerações finais

Já em 1922, o intelectual e poeta brasileiro Oswald de Andrade enfatizou o registro de uma “língua brasileira”, destacando-a, e assim analisando-a:

“Vício na fala

Para dizerem milho dizem mio

Para melhor dizem mió

Para pior pió

Para telha dizem teia

Para telhado dizem teiado

E vão fazendo telhados”

(Oswald de Andrade, 1922.In: Pessoa, 2009, aula sobre Variação Linguística).

Essa fala fronteiriça, de origem nos mais diversos recantos do Brasil, praticada por bolivianos, venezuelanos, peruanos, migrantes e imigrantes, brasileiros ou não, em geral, e, em sua grande maioria, residentes às margens dos grandes rios da Região Norte do país, exercitando um constante vai-e-vem com interação verbal, cultural e comercial, pode ser classificada como uma riqueza imensurável do ponto de vista da Sociolinguística e da Dialectologia na linguística brasileira. Crianças, jovens e adultos, nessa região, exercitam uma fala absolutamente distante da norma do Português Europeu ou do Português Formal do Brasil. Nesse sentido, só o conhecimento e a leitura dos trabalhos dos grandes pesquisadores a essas ciências dedicados, interessados em estudos sobre as linguagens dessa região é que podem valorizar, socializar, difundir e tornar visível tão imensa e incomparável riqueza de variedades linguísticas. Ao mesmo tempo, o estudioso e investigador cedo observará que, na LP das Fronteiras brasileiras, a norma é variar.

Referências bibliográficas

- Alkmim, T. (2012). Sociolinguística: parte I. In F. Mussalim, A. C. Bentes (Orgs.), *Introdução a linguística: domínios e fronteiras* (Vol. 1, 2.^a edição, p. 27). São Paulo: Cortez.
- Chiaradia, C. (2008). *Expressões extraídas de Palavras brasileiras de origem indígena*. São Paulo: Limiar.
- Dicio. (2009). *Dicionário online de português: definições e significados de mais de 400 mil palavras*. Disponível em: <http://www.dicio.com.br>
- Dicionário Ilustrado do Tupi-Guarani. Disponível em: <http://www.dicionariotupiguarani.com.br>
- Houaiss, A. (2004). *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2.^a ed.). Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da LP S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva.
- MEC. (2005). *Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas* (RCNEI). Brasília: MEC.
- Nunes, J.H. (2003). *Enciclopédia das Línguas do Brasil*. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/artigos/lerArtigo.lab?id=1>
- Pena, R.F.A. (2016). *Território brasileiro: localização, extensão e fronteiras*. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/brasil/territorio-brasileiro-localizacao-extensao-fronteiras.htm>
- Pereira, M.C. (2010). O Português e as Línguas nas Fronteiras – Desafios para a Escola. In E. Mendes et al. (Orgs.), *Atas do Congresso SIPLE 2010*. Brasília. (ISSN 2316-6894).
- Pessoa, M.S. (2009). Sociolinguística, formação de professores e educação linguística. In C. Ferrarezi, et al. (Orgs.), *Línguas, linguagens e culturas amazônicas* (pp. 51-78). São Carlos: Pedro & João Editores.

A tradução de originais em língua portuguesa na Europa: uma análise contrastiva

MARIA JOÃO FERRO

Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL)
Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL)

1. Introdução

Na sociedade atual — multilingue e multicultural — a tradução desempenha um papel preponderante, tornando possível o diálogo entre as várias culturas. Apesar da influência de uma cultura dominante (anglófona) no mundo globalizado e da implantação do inglês como *lingua franca* em muitos sectores da sociedade, o multilinguismo e o multiculturalismo têm concomitantemente vindo a ocupar o seu lugar nas redes de disseminação do conhecimento. A tradução assumiu-se, portanto, como uma infraestrutura fundamental da globalização, assegurando, por um lado, que aqueles que querem comunicar para uma audiência global o façam através de uma língua global dominante (em muitos casos, o inglês); mas, por outro, garantindo também que os consumidores tenham acesso a informação e conteúdos nas suas próprias línguas, o que gera o movimento contrário de passagem da língua (ou das línguas) dominante para as línguas autóctones (Bielsa, 2012).

Os fluxos de tradução mundiais, contudo, não demonstram um equilíbrio entre as entradas e saídas de originais escritos numa determinada língua, espelhando, pelo contrário, as desigualdades económicas, políticas e culturais a nível mundial. Assim, e muito embora a língua portuguesa se apresente bem posicionada para assumir um lugar de destaque na sociedade globalizada e constituir-se como *lingua franca* em certos sectores, sendo a quarta mais falada em todo o mundo segundo o Observatório da Língua Portuguesa, a realidade da tradução,

indicadora das relações culturais que se estabelecem entre os vários países, revela um cenário muito diferente.

Com base no sistema mundial de tradução proposto por Heilbron (1999, 2010), neste artigo analisamos as traduções de obras originalmente escritas em português para as línguas europeias, nos 28 estados-membros da União Europeia. Damos aqui conta da primeira fase de um projeto que pretende analisar a relação entre a importação e exportação de bens culturais portugueses, concentrando-nos, num primeiro momento, nos livros originalmente produzidos em português, independentemente da variante em que foram escritos. Apesar das suas muitas limitações, que exploraremos mais adiante, utilizaremos os dados estatísticos disponíveis na base de dados *Index Translationum* (IT), mantida pela UNESCO, que contém informações relativas à publicação de traduções em cerca de cem países. Sempre que possível, completaremos a informação com dados de outras fontes.

Na secção 2, começaremos por expor o sistema mundial de tradução de Heilbron e situar o português nesse sistema, antes de passarmos, no ponto seguinte, à análise empírica dos dados relativos às traduções a partir de originais escritos em português. Por fim, apresentaremos as conclusões a que já foi possível chegar neste ponto do projeto e apresentaremos o que se espera vir a fazer em termos da investigação futura.

2. O sistema mundial de tradução de Heilbron

Desenvolvendo o campo da sociologia da tradução, Johan Heilbron (1999, 2010) defende a existência de um sistema mundial de tradução, que justifica as desigualdades em termos dos fluxos de tradução *de* e *para* uma determinada língua. Aproveitando a terminologia proposta por Abram de Swaan (2001, 2010) para a classificação das línguas de acordo com o número total de falantes, Heilbron classifica as línguas segundo a posição hipercentral, central, semiperiférica ou periférica que ocupam no sistema mundial de tradução, com base nos fluxos internacionais de livros traduzidos. Apoiando-se sobretudo no *Index Translationum*, o autor concluiu que o inglês ocupa a posição hipercentral no sistema mundial de tradução (ilustrado abaixo na Figura 1), uma vez que 55% a 60% de todas as traduções de livros têm como língua de partida o inglês, língua que, portanto, domina o mercado mundial das traduções (Heilbron, 2010). Atualmente, na posição central, encontram-se duas línguas, o francês e o alemão, cuja quota de traduções se situa em torno dos 10% do mercado mundial. Um terceiro nível corresponde às línguas semicentrais, que detêm entre 1% a 3% da quota de mercado, como o espanhol, o italiano e o russo. Por fim, as restantes

línguas ocupam uma posição periférica, com menos de 1% do mercado mundial de traduções. É neste último grupo que se encontra o português, que, ao lado de línguas com um elevado número de falantes como o chinês, o japonês e o árabe, tem um papel totalmente subalterno no mercado mundial da tradução. Ao contrário do que seria de esperar, portanto, a dimensão de uma língua, medida segundo o número dos seus falantes, não é decisiva para o lugar que ocupa no sistema de tradução (Heilbron, 1999).

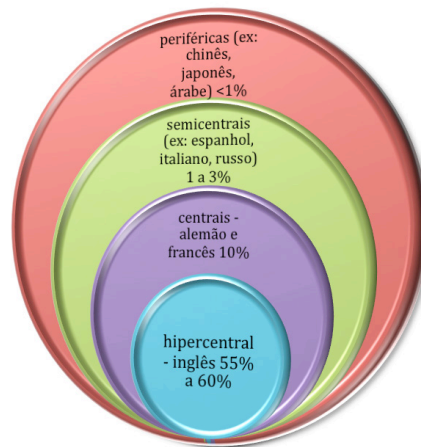


Figura 1 – Sistema mundial de tradução: percentagem de traduções segundo a classificação da língua de partida (Heilbron, 2010).

A hierarquia entre as várias línguas do sistema mundial de tradução, porém, não é estática e a posição de cada língua pode mudar com o passar do tempo, geralmente de uma forma gradual, acompanhando as alterações na posição geopolítica das nações onde é falada como primeira língua. A perda de importância do russo como língua de partida nos países do Leste Europeu, após a queda do muro de Berlim em 1989, é um bom exemplo dessa mudança, já que, no espaço de uma década, o russo passou de língua central para semicentral, assistindo-se simultaneamente à ascensão do alemão, que assim passou a ocupar o seu lugar.

Heilbron (1999) defende o carácter veicular das línguas centrais, na medida em que, geralmente, quando um livro é traduzido para uma língua central mais facilmente chamará a atenção de editoras noutros países. É, portanto, através da passagem para uma língua central que muitas obras conseguem obter visibilidade e entrar assim no sistema mundial de tradução, sendo frequentemente retraduzidas a partir dessa versão traduzida e não a partir do original. Este é,

por exemplo, o caso do turco Orhan Pamuk e do polaco Andrzej Sapkowski, cujas obras são traduzidas em Portugal a partir da sua tradução em inglês ou em francês, consoante os casos.

A centralidade de uma língua implica também uma menor importação de obras escritas noutros idiomas. Segundo Heilbron (1999), há, portanto, uma relação de proporcionalidade inversa entre a centralidade de uma língua e o número de traduções publicadas nessa língua. Essa relação justifica que, em Portugal, onde se fala uma língua periférica na terminologia de Heilbron, a percentagem de obras traduzidas relativamente às obras publicadas originalmente em português seja superior a 23% entre 1985 e 2014, com uma tendência crescente nos últimos quinze anos disponíveis (2005-2014), altura em que as traduções ultrapassam os 25% de todos os títulos publicados em língua portuguesa (PORDATA, 2015).

No Reino Unido e nos Estados Unidos, pelo contrário, as obras traduzidas rondam os 3%. Este número, aliás, tem sido aproveitado para dar nome a trabalhos de investigação e movimentos de promoção da literatura traduzida nos dois países anglófonos mais influentes. Nos EUA, a Universidade de Rochester mantém um sítio Web intitulado *Three Percent*, cujo objetivo é dar a conhecer aos leitores, editores e tradutores informações sobre literatura internacional moderna e contemporânea. Já no Reino Unido, o Mercator Institute for Media, Languages and Culture da Universidade de Aberystwyth, no País de Gales, produziu um relatório com base nos dados estatísticos relativos à literatura traduzida no Reino Unido e na Irlanda, intitulado *Three percent?* (Donahaye, 2012). O ponto de interrogação no título remete para a conclusão do estudo: no Reino Unido e na Irlanda, a publicação de obras traduzidas tem mantido uma tendência de crescimento e situa-se, atualmente, um pouco acima dos 4%. O estudo refere que as editoras do Reino Unido e da Irlanda veem a publicação de traduções literárias como uma atividade comercial arriscada e, portanto, dependem de subsídios para a levarem a cabo. As causas frequentemente apontadas para a pequena quantidade de traduções literárias prendem-se com atitudes negativas enraizadas na população relativamente às línguas estrangeiras, o domínio internacional do inglês enquanto *lingua franca* e uma dificuldade persistente da aceitação, promoção e receção da literatura traduzida por parte das editoras, dos meios de comunicação e dos leitores (Donahaye, 2012). O panorama tem estado a mudar e, num estudo mais recente, de 2016, elaborado pela Nielsen Books para o Man Booker International Prize, verificou-se o crescimento da ficção internacional no Reino Unido. Segundo dados do estudo disponíveis no

sítio Web do Man Booker International Prize¹, o volume de vendas da ficção traduzida cresceu 96%, constituindo atualmente 3,5% dos títulos de ficção publicados no Reino Unido, mas representando 7% do volume de vendas.

Em França e na Alemanha, países cujas línguas são consideradas centrais por Heilbron, a percentagem de obras traduzidas situa-se entre os 12% e os 18%. As taxas de tradução mais elevadas encontram-se geralmente em países que têm como língua oficial uma língua periférica, onde a própria atividade de tradução tradicionalmente goza de maior prestígio na sociedade. Esta assimetria entre as obras que entram e saem de um país é o resultado do estatuto e da autoridade cultural que a tradução tem num determinado país devido ao local que esse ocupa na ordem geopolítica internacional. Venuti (1995, 1998) alerta não só para os grandes benefícios económicos que os EUA e o Reino Unido obtêm no mercado de venda dos direitos de tradução, mas também para a efetiva expansão da cultura anglo-americana na senda da hegemonia política e económica dos EUA após a Segunda Guerra Mundial.

A centralidade de uma língua no sistema internacional de tradução implica também uma maior variedade em termos dos tipos de obras que são traduzidas a partir dessa língua. Analisando o mercado das traduções em França com base nos dados do *Index Translationum*, Sapiro (2008) constata que, enquanto as traduções do inglês e do alemão para o francês abrangem a generalidade das temáticas, as traduções do espanhol concentram-se sobretudo na temática Literatura e apresentam valores muito baixos para as Ciências Naturais e Exatas ou para as Ciências Aplicadas.

3. Análise contrastiva da tradução de originais em português na União Europeia

Para efetuarmos a análise da tradução de obras originalmente escritas em português, utilizámos o já mencionado *Index Translationum*, mantido pela UNESCO. O *Index Translationum* é uma base de dados dos livros traduzidos e publicados em cerca de cem países membros da UNESCO, entre 1979 e 2009, constituindo uma bibliografia internacional de traduções. Segundo dados da página Web do *Index Translationum*, este contém atualmente mais de 2.000.000 entradas de obras traduzidas, divididas em nove grupos temáticos: generalidades, bibliografia e outros; filosofia e psicologia; religião e teologia; direito, ciências sociais e educação; ciências naturais e exatas; ciências aplicadas; artes, jogos e desporto; literatura; história, geografia e biologia.

¹ Disponível em <http://themanbookerprize.com/news/first-research-sales-translated-fiction-uk-shows-growth-and-comparative-strength-international> [11/05/2016].

As estatísticas sobre a tradução começaram a ser coligidas na década de 1930 pelo Institute for Intellectual Collaboration, parte da League of Nations, numa tentativa de contribuir para o esforço de promoção da colaboração internacional e do entendimento mútuo entre as nações; depois da Segunda Guerra Mundial, a UNESCO retomou a publicação dos dados estatísticos relativos à tradução (Heilbron, 1999). Porém, os dados disponibilizados pelo *Index Translationum* não são totalmente fiáveis porque enfermam de uma série de dificuldades decorrentes do facto de a base de dados ser alimentada pelas instituições nacionais que, em cada país, desempenham a função de controlar a publicação de materiais, geralmente as bibliotecas nacionais, que nem sempre fornecem dados completos e atempadamente. Em Portugal, concretamente, o fornecimento de dados sobre as traduções publicadas no país está exatamente a cargo da Biblioteca Nacional.

As limitações decorrem, portanto, da forma como a base de dados é alimentada: uma vez que a recolha dos dados depende das entidades responsáveis em cada país e estas nem sempre os entregam nas datas previstas, há uma grande oscilação em termos dos dados disponíveis para cada país. No caso de Portugal, existe uma série de dados relativamente consistente entre 1979 (alguns, poucos, de datas anteriores) e 2004. Na página Web do *Index Translationum* onde se dá conta das últimas atualizações por país, há a indicação de que 2012 terá sido o último ano relativamente ao qual foram recebidos dados de Portugal, sendo que o último ano publicado é 2004. Outra dificuldade, como salienta Heilbron (1999) prende-se com a definição de «livro» ou «título» já que obras que, em certos países, são consideradas um livro, como uma tese de doutoramento ou um relatório anual de uma empresa, noutros podem ser incluídas na definição de «literatura cinzenta» e, portanto, omitidas das estatísticas fornecidas ao *Index Translationum*.

Como o tipo de análise que pretendemos fazer se prende com a descoberta de tendências gerais, a possível falta de exatidão dos dados constantes do *Index Translationum* não tem uma grande relevância. Por outro lado, vários são os autores que se têm apoiado nessa base de dados, reconhecendo que, apesar das suas limitações, é a única fonte existente para a análise de dados relativos à tradução de uma perspetiva da comparação entre os vários países (cf., por exemplo, Heilbron, 1999, 2010; Kovač et al., 2010; Mercator Institute for Media, Languages and Culture, 2010). Neste estudo, concentrámos a nossa análise nas obras escritas originalmente em português na sua globalidade, sem efetuarmos qualquer distinção entre as várias variantes da língua.

Segundo o Observatório da Língua Portuguesa², o português é a quarta língua mais falada no mundo³, atrás do mandarim, do espanhol e do inglês, por essa ordem. As restantes línguas que compõem o top 10 das mais faladas no mundo são, por ordem após o português: o bengali, o russo, o japonês, o javanês e o alemão. No top das 10 línguas mais utilizadas na Internet, o português tem também uma posição cimeira, situando-se em quinto lugar, atrás do inglês, do chinês, do espanhol e do árabe. Tanto o número de falantes como a presença na Internet são indicadores da amplitude de utilização da língua portuguesa. Com o estatuto de língua oficial em nove países distribuídos por quatro continentes — Angola, Brasil, Cabo Verde, Timor Leste, Guiné Equatorial, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe — a língua portuguesa é ainda língua oficial em Macau (juntamente com o chinês), além de estar presente noutros pontos do globo por via das grandes comunidades portuguesas, como Andorra, Austrália, Canadá, Estados Unidos, França, Luxemburgo, Suíça e Venezuela.

Passemos à análise dos dados que o *Index Translationum* contém relativamente a originais escritos em língua portuguesa. Seleccionando os autores de literatura em português mais traduzidos, vemos que o Brasil lidera claramente a lista dos 50 autores mais traduzidos com 28 autores (ou seja, 56%), seguido de Portugal com 19 autores, seguido de Angola com dois (Artur Pepetela e José Eduardo Agualusa, nas 27.^a e 40.^a posições, respetivamente) e, finalmente, Moçambique com um autor a integrar a lista (Mia Couto, em 17.^o lugar). Por economia de espaço, a Tabela 1 regista apenas os 10 autores de literatura em língua portuguesa mais traduzidos para outras línguas.

² Dados relativos ao estatuto da língua portuguesa no mundo e à sua utilização na Internet disponíveis em <http://observalinguaportuguesa.org/graficos-o-estatuto-da-lp-no-mundo/> [10/03/2016].

³ O Observatório da Língua Portuguesa não considera aquilo a que chama «árabe padrão» na classificação das línguas por número de falantes por esta língua não ter locutores nativos. Considerando as várias variantes do árabe como um todo, como faz a obra de referência *Ethnologue* (Lewis, Simons & Fennig, 2016), este ascende à quarta posição das línguas mais faladas em todo o mundo. Outra diferença entre estas duas classificações reside no número de falantes nativos contabilizados para o português em ambas as fontes. Enquanto o *Ethnologue* considera que a língua portuguesa tem 202 milhões de falantes, o Observatório da Língua Portuguesa atribui-lhe 261 milhões de falantes, ou seja, 1 milhão a mais que o hindi. Por este motivo, e dado que o *Ethnologue* é uma base amplamente citada em estudos internacionais, o português aparece muitas vezes classificado como a sexta língua mais falada em todo o mundo e não a quarta como apresenta o Observatório da Língua Portuguesa.

Número de ordem	Autor	Obras traduzidas	País de origem
1	Paulo Coelho	1069	Brasil
2	José Saramago	514	Portugal
3	Jorge Amado	411	Brasil
4	Fernando Pessoa	360	Portugal
5	António Lobo Antunes	185	Portugal
6	José Maria Eça de Queirós	184	Portugal
7	José Mauro de Vasconcelos	114	Brasil
8	Clarice Lispector	112	Brasil
9	Joaquim Maria Machado de Assis	97	Brasil
10	Lygia Bojunga Nunes	85	Brasil

Tabela 1: Autores de literatura em língua portuguesa mais traduzidos

Fonte: *Index Translationum* [27/04/2016].

É de salientar o número de títulos traduzidos do autor Paulo Coelho que, no cômputo geral dos 100 autores mais traduzidos, o coloca na 68.^a posição entre Ken Follett e Hergé, e faz dele uma exceção entre os autores que escrevem em português. Werner (2009, p. 46) afirma, aliás, que “today it’s possible to say that he [Paulo Coelho] owns as much symbolic capital as if he wrote in the hyper-central language”. Já José Saramago, o autor português mais traduzido, teve um incremento de 36% no número de traduções em 1999, o ano a seguir a ter sido galardoado com o prémio Nobel da Literatura, tendo o número de traduções das suas obras regressado ao nível que tinha antes de 1998 no espaço de uma década. Kovač et al. (2010) referem a importância dos prémios culturais e literários para a promoção de autores no estrangeiro, porém, o seu efeito desgasta-se ao fim de algum tempo e a atribuição de um prémio não é garantia de reflexo nas vendas.

Enquanto língua de chegada, o português encontra-se na 9.^a posição se considerarmos todas as temáticas e na 12.^a posição, se considerarmos apenas as traduções de obras literárias, sendo, portanto, uma das línguas para as quais mais se traduz, o que está de acordo com a sua posição periférica no modelo de Heilbron e com a constatação de que a centralidade de uma língua é inversamente proporcional ao número de traduções efetuadas para essa língua. Enquanto língua de partida, porém, e considerando a totalidade dos temas, Portugal situa-se na 18.^a posição, tendo à sua frente, nos lugares cimeiros, línguas com um número de falantes muito menor, como o sueco, o dinamarquês e o italiano (ver Tabela 2).

Número de ordem	Língua de partida	Obras traduzidas
1	Inglês	1.265.366
2	Francês	225.805
3	Alemão	208.091
4	Russo	103.599
5	Italiano	69.545
6	Espanhol	54.554
7	Sueco	39.977
8	Japonês	29.242
9	Dinamarquês	21.250
10	Latim	19.952
11	Neerlandês	19.660
12	Grego, Antigo (até 1453)	18.057
13	Checo	17.155
14	Polaco	14.656
15	Norueguês	14.275
16	Chinês	14.065
17	Árabe	12.406
18	Português	11.573
19	Húngaro	11.296
20	Hebraico	10.273

Tabela 2: As 20 línguas de partida mais comuns

Fonte: *Index Translationum* [23/04/2016].

Numa análise ao mercado das traduções entre 1990 e 2005, feita também com base no *Index Translationum*, o *Mercator Institute for Media, Languages and Culture* (2010) confirma a tendência para um domínio crescente do inglês como língua de partida das traduções literárias, com um incremento exponencial a partir da queda do muro de Berlim, símbolo da desintegração do bloco de Leste, e consequente diminuição de importância do russo que já mencionámos. Portugal não escapa a essa tendência: segundo os dados mais recentes constantes do *Index Translationum*, tendo em conta todos os registos de traduções para português, 61,9% foram feitas a partir do inglês (ver Figura 2). Contudo, se contabilizarmos apenas as traduções incluídas na temática Literatura, essa percentagem sobe para 67.2% (ver Figura 3).

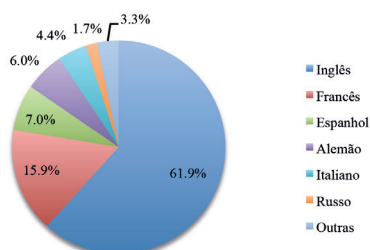


Figura 2: Traduções para português ordenadas por língua de origem (todas as temáticas)

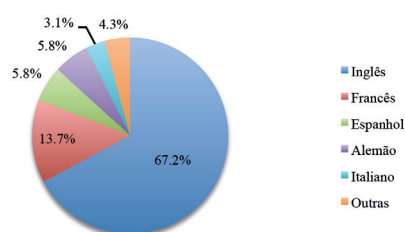


Figura 3: Traduções para português ordenadas por língua de origem (só Literatura)

Fonte: *Index Translationum* [23/04/2016].

Como se pode ver nas Figuras 2 e 3 acima, as línguas de partida mais frequentes das traduções para português são, em ambos os casos, o inglês, o francês, o espanhol, o italiano e o alemão. O quadro das obras literárias não muda em termos da ordenação das línguas mais frequentes, mas apenas relativamente ao aumento da percentagem de obras originais em inglês, um pouco à custa das restantes línguas. Das 85 línguas de partida das traduções para português, considerámos aqui apenas as línguas que representam mais de 1% das traduções totais para língua portuguesa (Figura 2) e das traduções da temática Literatura (Figura 3), o que levou o russo a desaparecer da segunda figura, já que contabilizava 0,9% das traduções dessa categoria.

A análise da Tabela 1 e das Figuras 2 e 3 permite-nos perceber a centralidade do inglês, do francês, do alemão, do espanhol do russo e do italiano, o que corrobora o lugar que Heilbron lhes atribui no sistema mundial de tradução. Além disso, é também interessante verificar o contraste entre o lugar assumido pelo italiano nesse modelo e o lugar assumido pelo português, tendo em conta o universo de falantes de uma e outra línguas. Segundo o Observatório da Língua Portuguesa, o italiano não figura sequer nas dez línguas mais faladas em todo o mundo, sendo a 19.^a. Os 63,4 milhões de falantes nativos de italiano e os 66,5 milhões de falantes em todo o mundo (Lewis et al., 2016) representam 31% dos falantes de português (tendo em conta para ambas as línguas os dados constantes da mesma fonte, o *Enthologue*). Segundo o *Index Translationum*, considerando a totalidade das traduções de português e de italiano para inglês, essa proporção inverte-se e os originais em português representam apenas 36% dos originais em italiano, o que, mais uma vez, comprova que a centralidade de uma língua no sistema mundial de tradução não depende do número de falantes, mas sim da carga cultural, social e política que lhe está associada.

Num estudo levado a cabo nos então 27 países da UE intitulado *Europeans and their languages* (Comissão Europeia, 2012), as línguas que os aprendentes consideraram mais úteis futuramente para as crianças aprenderem são: inglês

(79%), francês (20%), alemão (20%), espanhol (16%), chinês (14%), russo (4%), italiano (2%) e outras (1%). Estas percentagens revelam o peso relativo que os europeus atribuem às línguas e evidenciam, tal como as quotas no mercado de tradução mundial, o contraste entre o italiano e o português. Em termos das línguas estrangeiras que fazem parte do currículo escolar do nível secundário na UE, o espanhol e o italiano marcam a sua presença, com 2,1 milhões e 0,2 milhões de aprendentes, respetivamente (Eurostat, 2015). Apesar de ser uma das línguas mais faladas do mundo, em contraste com o italiano, o português não tem atualmente o estatuto de referência cultural que o italiano claramente detém.

Tendo em conta a totalidade das traduções registadas no *Index Translationum*, analisámos as dez línguas mais traduzidas em cada um dos 28 países da UE (ver Apêndice I) e salientamos as seguintes conclusões:

- o inglês é a língua mais traduzida em 26 países da UE, sendo a exceção o Chipre (onde a primeira língua é, compreensivelmente, o grego moderno e o inglês surge apenas em segundo lugar) e o próprio Reino Unido (onde a língua mais traduzida é o francês);
- inglês, francês, alemão e italiano pertencem ao conjunto das 10 línguas mais traduzidas em todos os 28 países; o espanhol está presente em 27 desses países, sendo a única exceção o Chipre;
- de entre as línguas oficiais da UE, abaixo do espanhol, encontramos o sueco, presente na listagem de 14 países, o neerlandês em 10 países, o dinamarquês em 8, o húngaro e o checo em 5, o polaco e o grego moderno em 4, o esloveno em 3 e o finlandês em 2;
- de entre as línguas que não fazem parte do número de línguas oficiais da UE, há duas que se destacam: o russo e o japonês;
- apesar de poder ter perdido alguma expressividade com a desintegração do bloco de Leste, o russo continua a ser uma língua de partida muito frequente em toda a UE, estando presente em 24 países;
- o japonês faz parte da listagem de 6 países;
- o latim e o grego antigo, apesar de línguas mortas, estão presentes em 12 e 10 países, respetivamente;
- o português faz parte da lista das 10 línguas mais traduzidas apenas em Itália e em Espanha, à semelhança do finlandês, que só figura na lista da Suécia e da Estónia;
- revelando a proximidade geográfica e, por acréscimo, a proximidade cultural, as línguas periféricas são traduzidas sobretudo nos países que lhe estão mais próximos, como é o caso do norueguês, traduzido na Dinamarca, na Finlândia, na Letónia e na Suécia.

Alargando o estudo das traduções do português, efetuámos mais três análises estatísticas dos dados constantes do *Index Translationum* e testámos (i) a posição do português nos países da UE desde 2000 até 2009, último ano para o qual há registo de dados; (ii) a posição do português desde sempre (sem restringirmos às 10 línguas mais traduzidas em cada país da UE); e (iii) a posição do português desde sempre, tendo em conta apenas a temática Literatura. Optámos por isolar a temática Literatura porque, como se pode ver na Tabela 3 abaixo, essa categoria é responsável por 41% da totalidade das traduções efetuadas a partir do português, tal como acontece, por exemplo, em inglês (51,8%), francês (47,6%), espanhol (52,5%), italiano (41,7%) e alemão (36,2%).

Temática	Obras traduzidas
Ciências Aplicadas	10.765
Artes, Jogos, Desporto	2923
Generalidades, Bibliografia ...	1633
História, Geografia, Biografia	4698
Direito, Ciências Sociais, Educação	7776
Literatura	32.669
Ciências Naturais e Exatas	2217
Filosofia, Psicologia	7933
Religião, Teologia	8285
Total	78.899

Tabela 3: Traduções para português divididas por temática

Fonte: *Index Translationum* [23/04/2016].

Tendo em conta a totalidade das traduções desde 2000, o português tem vindo a demonstrar uma evolução positiva, tendo entrado nas listas das 10 línguas mais traduzidas na Bulgária e na Grécia, respetivamente para a 8.^a e para a 9.^a posições. Em Espanha, as traduções a partir do português passaram da 10.^a para a 7.^a posição. Só em Itália e em França é que o português como língua de origem baixou de posição, no primeiro caso, tendo sido suplantado pelo japonês, e, no segundo caso, caindo apenas uma posição para 14.^o lugar. A Tabela 4 mostra a posição do português em todos os países da UE para os quais existem dados suficientes, tendo ficado de fora o Chipre, a Irlanda, o Luxemburgo e Malta, pela inexistência de dados para o período selecionado ou por não apresentarem mais de 10 línguas de partida.

País	desde sempre	desde 2000	desde sempre - Literatura
Alemanha	17	21	16
Áustria	20	27	19
Bélgica	16	15	20
Bulgária	13	8	10
Chipre		sem dados	
Croácia	12	12	9
Dinamarca	17	16	15
Eslováquia	23	21	17
Eslovénia	18	17	14
Espanha	8	7	10
Estónia	20	21	23
Finlândia	18	17	20
França	13	14	8
Grécia	14	9	10
Hungria	15	11	11
Irlanda		sem dados	
Itália	8	11	8
Letónia	17	16	15
Lituânia	22	19	16
Luxemburgo		sem dados	
Malta		sem dados	
Países Baixos	17	14	10
Polónia	17	17	18
Reino Unido	20	17	16
República Checa	22	21	16
Roménia	10	12	14
Suécia	19	16	14

Tabela 4: Posição do português como língua de partida na UE

Fonte: *Index Translationum* [23/04/2016].

Tal como Heilbron (1999) afirma, a constelação das línguas do universo da tradução não é estática e as oscilações em termos geopolíticos e económicos provocam movimentações do centro para a periferia e vice-versa. Fazendo uma análise diacrónica dos dados disponíveis do *Index Translationum*, podemos identificar uma tendência de crescimento do português nas últimas décadas tanto ao nível da globalidade das traduções efetuadas a partir do português como ao nível das traduções da temática Literatura. Tendo em conta a totalidade das traduções, até 1990, o português ocupava a 23.^a posição, com 0,4% das traduções. Considerando apenas as traduções na última década para a qual existem registos (2000-2009), o português ascendeu para a 15.^a posição, com 0,6% das traduções. Restringindo à temática Literatura, até 1990, o português ocupava a 18.^a posição, com 0,5% das traduções, mas na década de 2000-2009, ascendeu para a 12.^a posição, com 0,7% das traduções.

Se olharmos para o topo da listagem, podemos ver que o inglês, mantendo-se incontestavelmente como língua hipercentral, tem vindo a aumentar a sua quota no mercado das traduções, tanto em termos gerais, como apenas na temática Literatura. Se, até 1990, as traduções a partir de originais em inglês representavam 44,4% (todas as temáticas) e 49,6% (Literatura), esses números aumentaram na década de 2000-2009 para 59% e 61,5% respetivamente.

No grupo das línguas centrais — identificadas por Heilbron em 1999 e confirmadas pelo autor em 2010 — assistimos à saída do russo e à entrada do alemão. Se bem que os dados constantes do *Index Translationum* não permitam afirmar que, atualmente, ambas estas línguas detêm 10% da quota de traduções já que na década de 2000-2009, o alemão tinha 8,9% e o francês 8,6%, a verdade é que a diferença entre estas duas línguas e as restantes se tem mantido muito grande. Nesta mesma década, em 4.º lugar surge o francês com 3,1%, que, até 1990, detinha uma quota de 2,9% e ocupava a 5.^a posição já que, até essa data, o russo, com 10,9% das traduções, era claramente uma língua central ligeiramente abaixo do francês, que tinha 11%; após 2000, o russo caiu para a 7.^a posição, com 1,7% das traduções.

É possível que, atualmente, o panorama esteja ligeiramente alterado. Não é difícil imaginar que, com o crescente afastamento da cultura russa dos países que formavam o antigo bloco de Leste, as traduções a partir do russo tenham descido ainda mais, tal como também é possível que o português tenha aumentado um pouco a sua quota do mercado de tradução, como a tendência crescente parece evidenciar. Se a recente nomeação do escritor angolano José Eduardo Agualusa como um dos seis finalistas do *Man Booker International Prize* de 2016 tivesse resultado numa vitória, certamente veríamos um aumento do número da tradução

das suas obras, tal como aconteceu com o caso das obras de José Saramago após ter recebido o Prémio Nobel da Literatura em 1998.

O relatório *Panorámica de la edición española* (PeEi, 2015), com dados entre 2010 e 2014, mostra uma ligeira subida das traduções a partir do português efetuadas em Espanha, de 0,2% para 0,3% da produção total de livros no país, mantendo-se, nos últimos anos, na 8.^a posição e tendo vindo a distanciar-se do grego e do russo, que ocupam as duas últimas posições da tabela das 10 línguas de partida mais traduzidas em Espanha. Em 2014, considerando apenas os livros traduzidos, a distância entre o português e as duas últimas línguas da tabela (grego e russo) era já do dobro: 1,2% para o português e 0,6% tanto para o grego como para o russo.

4. Conclusão

If language served merely to convey information, then a single language would be optimal in the long run. (Mélitz, 2007, p. 193)

Uma língua transmite muito mais do que simples informação, contém em si uma carga cultural que molda a forma como os seus falantes vêem o mundo. Jacques Mélitz salienta que, para além de ser um veículo de comunicação entre os seus falantes, uma língua é também fonte de prazer, interesses e paixões, o que o leva a afirmar que “the tendency of an integrated world market to privilege the translation of English fiction and poetry into other languages for reading or listening enjoyment may damage the production of world literature and in this respect make us all worse off” (Mélitz, 2007, p. 194). Segundo o modelo económico que o autor desenvolve, a hegemonia da literatura inglesa ameaça a acumulação de capital cultural e, portanto, prejudica o bem-estar de toda a sociedade. O estudo de Mélitz, que se centra no impacto do inglês sobre a literatura e o bem-estar sociais, tem razão de ser porque o inglês é, de longe, a língua mais central no sistema internacional de tradução, o que justifica que Heilbron lhe tenha atribuído o lugar hipercentral e que afirme que “[t]he international translation system is thus marked by a very uneven distribution and is firmly dominated by English” (Heilbron, 1999, p. 434). A circulação mundial de obras de ficção e de não-ficção sob a forma de traduções obedece, portanto, a uma estrutura altamente hierarquizada e dominada pelos países anglófonos, com especial destaque para os EUA e para o Reino Unido, o que tem necessárias repercussões ao nível do comércio internacional de bens culturais.

No entanto, Heilbron (2010) refere que, nos Países Baixos, por exemplo, e nas últimas quatro décadas, tem havido um aumento da diversidade em termos das

«outras» línguas de partida (além das tradicionais e expectáveis inglês, alemão e francês), embora a percentagem total de traduções a partir de línguas periféricas não tenha aumentado. Kovač et al. (2010) estendem a análise a vários países da Europa Ocidental e provam que há mais diversidade nos padrões de distribuição dos autores mais vendidos na Europa, tendo analisado, concretamente, os tops de vendas de oito países — Alemanha, Áustria, Espanha, França, Itália, Países Baixos, Reino Unido e Suécia — mensalmente, ao longo de três anos. Da sua análise, resultou que dos 20 títulos mais vendidos, 8 foram originalmente escritos em inglês. Se é certo que esse número representa mais de 40%, a verdade é que os tops de vendas mostram alguma diversidade, com títulos escritos em seis outras línguas: sueco (3), francês (3), italiano (3), neerlandês (1), alemão (1) e espanhol (1). Caso os autores tivessem analisado os tops de vendas de outros países europeus, a lista de línguas originais poderia ser diferente. Apesar de concordarmos com os autores quando referem que “the group of strong languages from which an international career can reasonably be started is limited to mostly half a dozen West European idioms, including notably English, French, German, Italian, Spanish, and Swedish” (Kovač et al., 2010, p. 51), a verdade é que incluindo os mercados sueco ou alemão na análise, já seria de esperar que, estatisticamente, as obras em sueco ou em alemão estivessem representadas.

Publicada pela UNESCO em 2002, a declaração universal sobre a diversidade cultural dedica uma secção à diversidade cultural e à criatividade, promovendo o diálogo entre culturas. Nos artigos 8 e 9, concretamente, reconhece-se que os bens e os serviços culturais, onde as traduções literárias se incluem, são vetores de identidade, valores e significado e, portanto, não podem ser tratados como simples mercadorias ou bens de consumo (UNESCO, 2002). Na secção seguinte, dedicada à diversidade cultural e à solidariedade internacional, alerta-se para o facto de que as forças de mercado, só por si, não têm a capacidade de preservar e promover a diversidade cultural, pelo que “the pre-eminence of public policy, in partnership with the private sector and civil society, must be reaffirmed” (UNESCO, 2002, artigo 11).

Recentemente, o jornal *Observador* noticiava um aumento exponencial da tradução de literatura portuguesa na Colômbia, onde Portugal foi o país convidado na edição de 2013 da Feira Internacional do Livro de Bogotá (Palma, 2016). Em finais de 2015, o mesmo jornal noticiava o tremendo interesse dos checos pela língua portuguesa (Marques, 2015). Assumindo a falta de recursos linguísticos necessários no Reino Unido — muito devido à proeminência do inglês como língua de comunicação internacional, o que leva os falantes a desconsiderar o valor do multilinguismo — um estudo levado a cabo pelo British Council, baseado numa série de indicadores económicos e políticos, identificou o português como

uma das 10 línguas estrangeiras mais importantes para o futuro do país, em 6.º lugar, atrás do espanhol, árabe, francês, chinês (mandarim) e alemão (British Council, 2013). Nos Estados Unidos, o português é a 12.ª língua estrangeira mais aprendida (Reto, 2014). Estes são sinais bastante positivos, que devem encorajar a desenvolver formas de promover a cultura e a língua portuguesas.

Referências bibliográficas

- Bielsa, E. (2012). Beyond Hybridity and Authenticity: Globalisation, Translation and the Cosmopolitan Turn in the Social Sciences. *Synthesis*, 4, 17-35.
- British Council (2013). Languages for the future: Which languages the UK needs most and why. Disponível em <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/languages-for-the-future-report-v3.pdf> [25/03/2016].
- Comissão Europeia (2012). Europeans and their languages. Special Eurobarometer 386. Directorate-General for Communication. Disponível em http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf [29-03-2016].
- de Swaan, A. (2001). *World of words*. Cambridge: Polity.
- de Swaan, A. (2010). Language systems. In N. Coupland (Ed.), *The handbook of language and globalization* (pp. 56-76). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Donahaye, J. (2012). *Three percent? Publishing data and statistics on translated literature in the United Kingdom and Ireland*. País de Gales: Mercator Institute for Media, Languages and Cultures, Aberystwyth University.
- Eurostat (2015). News release, 164/2015. Eurostat Press Office. Disponível em <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7008563/3-24092015-AP-EN.pdf> [25/03/2016].
- Heilbron, J. (1999). Towards a Sociology of Translation Book Translations as a Cultural World-System. *European Journal of Social Theory*, 2(4), 429-444.
- Heilbron, J. (2010). Structure and dynamics of the world system of translation. UNESCO, *International Symposium 'Translation and Cultural Mediation'*, 22-23 de Fevereiro.
- Kovač, M., Wischenbart, R. W., Jursitzky, J., Kaldonek, S., & Coufal, J. (2010). Diversity Report 2010: Literary Translation in Current European Book Markets: an Analysis of Authors, Languages, and Flows [PDF]. Disponível em http://www.wischenbart.com/upload/Diversity-Report_2010.pdf [17/03/2016].
- Lewis, M. P., Simons G. F., & Fennig, C. D. (Eds.). (2016). *Ethnologue: Languages of the World* (19.ª ed.). Dallas, Texas: SIL International. Versão em linha: <http://www.ethnologue.com>.

- Marques, J. E. (2015, 5 de outubro). Sabia que os checos andam loucos com a língua portuguesa? *Observador*. Disponível em <http://observador.pt/2015/10/05/sabia-os-checos-andam-loucos-lingua-portuguesa/> [26/04/2016].
- Méltiz, J. (2007). The impact of English dominance on literature and welfare. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 64(2), 193-215.
- Mercator Institute for Media, Languages and Culture (2010). *Publishing translations in Europe: Trends 1990-2005*. País de Gales: Aberystwyth University.
- Palma, T. (2016, 20 de abril). Pedro Rapoula: “Há um «boom» da literatura portuguesa na Colômbia e deve-se muito à feira de Bogotá”. *Observador*. Disponível em <http://observador.pt/2016/04/20/pedro-rapoula-ha-um-boom-da-literatura-portuguesa-na-colombia-deve-feira-bogota/> [26/04/2016].
- PeEi - Panorámica de la edición española de libros 2014 (2015). Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, cultura y deporte.
- PORDATA (2015). Títulos em língua portuguesa: total, originais e traduzidos (1985-2014) [PDF]. disponível em www.pordata.pt [19/04/2016].
- Reto, L. (Coord.). (2014). O ensino da língua portuguesa nos EUA. Fundação Luso-Americana [PDF]. Disponível em <http://www.flad.pt/wp-content/uploads/2014/09/Ensino-do-Português-nos-EUA-FINAL2.pdf> [25/03/2016].
- Sapiro, G. (2008). *Translatio, Le marché de la traduction en France à l'heure de la mondialisation*. Paris: CNRS Éditions.
- UNESCO (2002). Universal declaration on cultural diversity. World Summit on Sustainable Development, Joanesburgo, 26 de agosto a 4 de setembro. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162e.pdf> [15/03/2016].
- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility: A history of translation*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Venuti, L. (1998). *The scandals of translation: Towards an ethics of difference*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Werner, C. (2001). *Literary translation flow from Brazil to abroad: six case studies*. MA thesis. Universidade de Leiden.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Alemanha	inglês	francês	alemão	italiano	holandês	russo	espanhol	sueco	latim	grego ant.
Áustria	inglês	francês	alemão	italiano	esloveno	espanhol	russo	sueco	holandês	húngaro
Bélgica	inglês	francês	alemão	holandês	italiano	espanhol	sueco	japonês	latim	russo
Bulgária	inglês	russo	francês	alemão	búlgaro	italiano	espanhol	polaco	checo	húngaro
Chipre	grego mod.	inglês	italiano	árabe	alemão	russo	turco	francês	grego ant.	várias lgs.
Croácia	inglês	alemão	croata	francês	italiano	espanhol	esloveno	russo	latim	grego ant.
Dinamarca	inglês	sueco	dinamarquês	alemão	francês	norueguês	holandês	espanhol	italiano	japonês
Eslováquia	inglês	alemão	francês	eslovaco	checo	italiano	russo	polaco	espanhol	húngaro
Eslovénia	inglês	alemão	francês	italiano	esloveno	espanhol	holandês	croata	sueco	russo
Espanha	inglês	francês	alemão	espanhol	italiano	atalão	latim	grego ant.	russo	português
Estónia	inglês	estónio	alemão	francês	finlandês	russo	sueco	italiano	espanhol	dinamarquês
Finlândia	inglês	sueco	finlandês	alemão	francês	russo	norueguês	italiano	dinamarquês	espanhol
França	inglês	alemão	francês	italiano	japonês	espanhol	russo	latim	grego ant.	árabe
Grécia	inglês	francês	alemão	grego mod.	italiano	espanhol	russo	turco	sueco	japonês
Hungria	inglês	alemão	húngaro	francês	russo	várias lgs.	italiano	espanhol	checo	latim
Irlanda	inglês	irlandês	francês	espanhol	alemão	italiano	latim	sueco	gaélico (esc.)	holandês
Itália	inglês	francês	alemão	espanhol	latim	russo	grego ant.	português	italiano	japonês
Letónia	inglês	alemão	francês	russo	sueco	italiano	norueguês	espanhol	dinamarquês	estónio
Lituânia	inglês	alemão	francês	russo	lituano	italiano	polaco	sueco	espanhol	dinamarquês
Luxemburgo	inglês	francês	alemão	espanhol	grego ant.	italiano	coreano	holandês	grego mod.	kashubian
Malta	inglês	latim	italiano	francês	hebraico	espanhol	árabe	grego ant.	maltês	polaco
Países Baixos	inglês	alemão	francês	italiano	espanhol	sueco	russo	holandês	latim	dinamarquês
Polónia	inglês	alemão	francês	italiano	polaco	russo	espanhol	sueco	checo	grego ant.
Portugal	inglês	francês	espanhol	alemão	italiano	português	latim	grego ant.	russo	dinamarquês
Reino Unido	francês	alemão	inglês	italiano	russo	espanhol	holandês	latim	japonês	sueco
República Checa	inglês	alemão	francês	checo	italiano	espanhol	polaco	russo	eslovaco	holandês
Roménia	inglês	francês	romeno	alemão	italiano	russo	espanhol	grego ant.	húngaro	grego mod.
Suécia	inglês	sueco	alemão	francês	dinamarquês	norueguês	finlandês	russo	italiano	espanhol

Apêndice I - As 10 línguas mais traduzidas nos 28 países da UE (todos os registos do *Index Translationum*, 23/04/2016)

Paisagem linguística da cidade de Quelimane

PAULA MAIMUNA BERNARDO ÂNGELO BAMBO

Universidade Pedagógica, Moçambique

1. Introdução

O presente artigo tem por objectivo descrever e analisar a paisagem linguística em tempo real da cidade de Quelimane, onde uma diversidade de línguas coexistem e estão em constante interacção. Consideramos, no entanto, que uma paisagem linguística é também uma paisagem social, formada não apenas por recursos linguísticos visuais, mas também por pessoas, que participam de interacções a todo o tempo com falantes de outras línguas/variedades, e suas relações.

A cidade de Quelimane é uma cidade que recebe pessoas de vários pontos da província, do país e até de outros países; na cidade há vários estabelecimentos comerciais de chineses, nigerianos, somalianos entre outras nacionalidades, e em que os letrados têm grande influência especialmente da língua inglesa. Nesse sentido, nosso interesse é não só olhar para a complexidade dessa sociedade urbana, mas também para o processo a partir do qual os residentes têm se organizado em termos linguísticos.

Assim, iremos mostrar e caracterizar os padrões e condições de emergência social nos centros urbanos, com base em imagens linguísticas presentes na cidade, partindo do princípio que as cidades têm se tornado lugares onde diferentes culturas, línguas e identidades interagem.

Deste modo, sob ponto de vista estrutural, apresenta-se o conceito da paisagem linguística, em seguida focaliza-se o método de abordagem, mais adiante no ponto 4 aborda-se a paisagem linguística da cidade de Quelimane e por último apresentam-se a conclusão e a bibliografia.

2. Paisagem linguística

A paisagem linguística é utilizada para descrever e analisar as línguas presentes nas placas que se encontram no espaço público, visando compreender o comportamento linguístico, político e social em um determinado território.

De acordo com Shohamy (2006, p. 112) a definição de paisagem linguística pode ser compreendida como um domínio dentro da linguagem do espaço público, isto é, refere-se à linguagem específica que objectos marcam na esfera pública. Deste modo pode-se tomar como exemplos de paisagem linguísticas placas de trânsito, nomes de lugares, ruas, nomes de edifícios, locais e instituições, painéis publicitários, cartões comerciais de visita, bem como rótulos, instruções e formulários públicos, nomes de lojas e placas públicas.

A paisagem linguística também fornece informações sobre as línguas usadas num determinado território, bem como pode fornecer informações sobre a política linguística local, atentando para as relações de poder. Além disso elas apontam para o papel simbólico das línguas na dinâmica económica, política e cultural de uma comunidade.

A partir do estudo da paisagem linguística, pode-se observar as variedades em prática e, portanto, as políticas linguísticas implícitas. No que concerne às placas disponíveis na paisagem urbana da cidade de Quelimane, pode-se perceber uma política linguística implícita, em que esse lugar de promoção linguística simboliza uma escolha política que visa, concomitantemente, marcar valores simbólicos através da língua.

Ainda de acordo com Shohamy, Ben-Rafael & Barni (2010, p. 1), de forma cada vez mais crescente, as cidades têm-se tornado lugares onde diferentes culturas, línguas e identidades interagem. Assim, mesmo comunidades que já são formadas por imigrantes e seus descendentes estão adicionando novos elementos de plurilinguismo ao que já é uma situação de diversidade (ou superdiversidade, nos termos de Vertovec (2006, 2010)).

Tendo em conta a mobilidade das pessoas nos centros urbanos (saídas e novas entradas de emigrantes) e a crescente e incessante mobilidade social altera constantemente as paisagens linguísticas dos contextos em que estão circunscritas. Para Shohamy e Gorter (2009, p. 1), ao mesmo tempo em que uma língua é utilizada por pessoas para falar ou para ouvir, essa também pode ser representada e revelada em diferentes lugares e de diferentes formas, algumas vezes por razões funcionais e outras por propósitos simbólicos. Os recursos linguísticos que estão inseridos em qualquer espaço relacionam-se directamente às pessoas, uma vez que são elas quem os produzem e escolhem caminhos para usá-los.

Olhando para os conceitos acima apresentados e para o contexto do nosso estudo, a cidade de Quelimane, pode-se depreender que a paisagem linguística para além de reflectir as línguas em uso num determinado local, mostram também as condições linguísticas relacionadas à história, à cultura e à política. Em suma a paisagem linguística é também uma paisagem sócio-histórica e cultural, formada não apenas por recursos linguísticos dispostos, mas também por pessoas – que participam de interações a todo tempo com outros falantes (inclusive de outras variedades), têm suas próprias experiências, vivências, histórias, motivações e objectivos, bem como suas próprias redes sociais locais. A paisagem, então, deve ser entendida como um conjunto de todos esses elementos, que subjazem e podem constituir um meio ambiente propício a variações.

3. Método de Abordagem

Assim, de modo a fazer a análise da paisagem linguística da cidade de Quelimane, buscamos exemplos da paisagem linguística da cidade em questão, de forma a mostrar a diversidade linguística presente. De facto, a convivência entre os emigrantes e os locais é tão intensa que as línguas e as culturas se entrecruzam nos espaços físicos e/ou no ciberespaço.

Nesta perspectiva, analisamos amostras de repertórios espaciais da cidade de Quelimane em que estão incluídos desde recursos do português (língua oficial e de ensino em Moçambique), do inglês (língua leccionada a partir da 6.^a classe no ensino oficial publico em Moçambique), e do Chuabo (língua “local”¹). Portanto, o que nos cabe é dar visibilidade à actual paisagem linguística da cidade, através de uma pesquisa qualitativa.

Nesta óptica, usaremos essencialmente a descrição das imagens por nos recolhidas de modo a que se possa perceber a política linguística implícita patente na cidade de Quelimane.

Ao longo do trabalho procuramos identificar as línguas distribuídas no espaço público urbano na cidade de Quelimane descrevendo as características linguístico-discursivas das imagens.

4. Paisagem linguística da cidade de Quelimane

A área analisada da cidade de Quelimane corresponde ao centro urbano e peri- urbano. Actualmente, há uma diversidade de línguas em contacto na cidade. Essa recebe comerciantes de vários pontos do mundo bem como o facto de se ter a língua inglesa como uma língua de prestígio, de comércio e que “abre todas

¹ Entenda-se neste contexto local como a língua do grupo linguístico bantu falada na cidade de Quelimane.

as portas” faz com que a paisagem linguística da cidade tenha grande influência da língua inglesa.

Para mostrarmos um pouco das práticas linguísticas reflectidas nas paisagens linguísticas de que falamos, seleccionamos algumas fotografias da cidade de Quelimane, tiradas neste ano de 2015, por mim e por colaboradores, com o intuito de discutirmos alguns usos e circunstâncias de uso de diferentes línguas. A verdade é que muitas variedades estão presentes nos espaços públicos, tais como o português (língua oficial da região), o inglês e o Echuabo (em pequena dimensão).

Mostraremos aqui algumas dessas fotografias que representam e mostram que na cidade de Quelimane vive-se um ambiente plurilingue e multicultural, com muita influência da língua sem que necessariamente signifique influência da cultura inglesa.

A figura 1, apresentada a seguir, foi colectada no Bairro Santagua, arredores da cidade de Quelimane.



Figura 1: Publicidade de um complexo hoteleiro de baixo custo

As expressões linguísticas presentes na publicidade acima apresentada, “complexo hoteleiro Muassi Kanuma, bairro Santagua Quelimane”, constituem uma mistura de códigos linguísticos que apontam para um significado social de convivência no mesmo espaço físico, geográfico da língua portuguesa e a língua Echuabo.

Note-se que o nome do complexo hoteleiro “Muassi Kanuma” escrito na língua local (Echuabo); que em português significa “água não seca” para além

de valorizar a língua local parece-nos que tem a ver com a localização espacial do complexo que é uma zona semi-urbana em que vivem maioritariamente grupos sociais bilingues (falam o português e o Echuabo).

Essa mistura de códigos linguísticos mostra que o proprietário manifesta certo grau de bilingualidade. Outro caso de bilinguismo é ilustrado nas figuras a figura 2, a seguir:



Figura 2: Publicidade de uma empresa localizada na zona urbana

Na figura 2, está presente também um caso de bilinguismo. No caso concreto o nome da empresa tem uma expressão em inglês. Deste modo o termo “Service” que quer dizer serviço mostra a utilização da língua inglesa e um certo poder de elite uma vez que a língua inglesa é tida como uma língua de prestígio.

Há muitas outras ocorrências de paisagens linguísticas, nomes de lojas, bancas do mercado informal em língua inglesa, nesse e em outros bairros.



Figura 3: Reprografia localizada no bairro coalane (zona semi-urbana)

Note-se a semelhança entre a informação linguística existente entre as figuras 2, 3 e 4 (utilização de dois códigos linguísticos, o português e o inglês,) denotando a influência que a língua inglesa tem na paisagem linguística da cidade de Quelimane.

Outro aspecto que merece destacar é que as três fotografias mostram a existência de uma comunidade linguística bilingue como se pode ver nas fotografias anteriores a fotografia 4.



Figura 4: Barraca do mercado do Aquima localizado no bairro sub-urbano do Coalane

A imagem 4, anteriormente apresentada, denota também o conhecimento da existência de um estabelecimento comercial com o nome “rei dos chinelos” localizado na cidade de Maputo que inspirou ao dono da banca na atribuição do nome.

O facto de ter o conhecimento da existência de tal estabelecimento comercial revela que o dono do estabelecimento é uma pessoa que tem um certo nível

social que o permite ter acesso a informação da existência de estabelecimentos de moda que se localizam fora da cidade de Quelimane.



Figura 5: Salão cabeleireiro do bairro do aeroporto

O nome do salão “Fashion” é utilizado como uma estratégia de publicidade, pois torna o estabelecimento mais chamativo e dentro da moda que é o que a palavra significa.

À semelhança das fotografias anteriores nota-se também a utilização de dois códigos linguísticos com recurso mais uma vez a língua inglesa e a língua portuguesa. Esse facto, utilização de dois códigos, verifica-se com muita frequência na paisagem linguística da cidade de Quelimane. Para ilustrar o facto acima mencionado apresentamos em seguida algumas imagens ilustrativas (figura 6 e 7).



Figura 6: Estabelecimento comercial de venda de frango

Como afirmamos anteriormente, esta fotografia tem as mesmas características que as anteriores, todavia há um aspecto que merece realçar aqui, é o facto de os donos do estabelecimento comercial serem chineses.

Em algumas cidades de Moçambique, como é o caso da cidade de Maputo os estabelecimentos pertencentes aos chineses têm escrituras na língua chinesa, caso que não se observa na cidade de Quelimane.



Figura 7: Restaurante e café

A utilização de expressões como “catering, workshop, buffets e take away”, presentes na figura 7, são da língua inglesa, mas são utilizadas com relativa frequência na comunicação oral e escrita em português até mesmo por falantes que não utilizam a língua inglesa na comunicação e nem têm o domínio dela.

AVISO

Estimado Cliente,

No âmbito da realização de trabalhos de modernização dos nossos sistemas para melhor servi-lo, informamos que, a partir das **18:00 horas de sexta-feira (14/8/2015), até ao fim da tarde de domingo (16/8/2015)**, as nossas ATMs, Internet (NetPlus) e Mobile Banking estarão inoperacionais.

Sinceras desculpas pelos transtornos.

Standard Bank Seguindo em

Sede: Av. 10 de Novembro, Nº 429 - Caixa Postal 1119, Maputo - Telefone: (+258) 2 17 16 00 - 21 10 11 00 - 21 10 12 00 - www.standardbank.co.mz

Figura 8: Publicidade de uma instituição bancária

Pode-se ver na figura 8, que há mistura de códigos da língua inglesa e da língua portuguesa; porém, os termos da língua inglesa utilizados são termos técnicos que, de tanto serem utilizados no meio bancário, passaram a fazer parte do vocabulário corrente das instituições bancárias.

4.1. Análise da Paisagem Linguística da Cidade Quelimane

Note-se que, das 8 fotografias apresentadas, apenas a fotografia 1 apresenta a utilização da língua local Echuabo. Esse aspecto mostra que a língua local é pouco usada não só em lugares públicos como também em situações de comunicação do dia-a-dia.

A partir do material colectado, pode-se perceber que mais de 90% das fotografias têm influência da língua inglesa (LI). Portanto, para se reflectir sobre o papel da LI nessas placas, considera-se importante o estudo acerca da geopolítica do inglês e, por conseguinte, da “mundialização” do inglês (principalmente americano).

Deduz-se que o uso do inglês não implica necessariamente a adopção de uma cultura inglesa.

Conforme percebemos, diferentes recursos linguísticos estão dispostos pela cidade de Quelimane, nos espaços públicos. Essas variedades de língua, impossíveis de serem quantificadas devido à superdiversidade, convivem no mesmo território.

Os recursos linguísticos que vemos pelos não-lugares estão relacionados a pessoas de diferentes origens, com diferentes histórias e motivações, e que participam de interacções a todo tempo com outros falantes (inclusive de outras variedades), que se estabeleceram ou passaram pela região. Isso significa que a paisagem é também social, uma vez que acciona e relaciona diferentes redes.

Assim, verifica-se, na paisagem linguística da cidade de Quelimane, a utilização da língua inglesa como língua de utilização em espaços públicos, estando em pé de igualdade com língua portuguesa.

Este aspecto, talvez esteja ligado ao facto de a língua inglesa estar vinculada a áreas tecnológicas e culturais. Porém, constatamos que nem sempre que se encontra patente na paisagem linguística da cidade de Quelimane uma expressão em inglês esteja a referenciar um aspecto tecnológico ou cultural como são os casos de:

- A palavra “service” figura 2 e figura 3.
- As palavras “dog style” na figura 4 e.
- A palavra “king” na figura 6.

Assim, a utilização de palavras em língua inglesa na paisagem linguística da cidade de Quelimane não é uma utilização, forçada². Portanto a não utilização forçada da língua inglesa na paisagem linguística da cidade de Quelimane pode estar relacionada com o facto de a língua inglesa ser considerada uma língua comercial e de prestígio.

Um aspecto chamou-nos muita atenção, o facto de os estabelecimentos comerciais de chineses terem informação em inglês e não em chinês. Não se pode afirmar categoricamente que isso deve-se a influência do meio, mas parece-nos lógico que o facto de a paisagem linguística da cidade de Quelimane ser repleta da influência da língua inglesa poderá ter determinado para que os chineses também colocassem em seus estabelecimentos expressões em inglês e em português (“frango king”).

Num país onde o português é a única língua que recebe a legitimação e o estatuto de língua oficial, o mais natural seria que tivéssemos uma paisagem linguística monolíngue ou então com a introdução do ensino bilingue poder-se-ia esperar ver paisagem linguística bilingue com recurso a língua local e não uma paisagem linguística com muita influência da língua inglesa.

O facto de termos nas imagens apresentadas apenas uma em esta patente a língua local parece estar ligado ao estatuto social da língua local, pois as pessoas que falam a língua local são vistas como pessoas pouco instruídas e de classe social baixa. Este aspecto faz com que as pessoas se preocupem em falar línguas que tenham prestígio e que sejam reconhecidas socialmente, daí existência de muitos termos em inglês na paisagem linguística da cidade de Quelimane.

Este facto deixa claro que existe uma política linguística implícita na cidade de Quelimane que supostamente orienta para a utilização em lugares públicos das línguas portuguesa (por ser língua oficial) e inglesa (por ser uma língua internacional, de negócios e tecnológica).

5. Conclusão

Da análise que se fez da paisagem linguística da cidade de Quelimane, percebeu-se que uma paisagem linguística é também uma paisagem social, formada não apenas por recursos linguísticos visuais, mas também por pessoas, que participam de interações a todo o tempo com falantes de outras línguas/variedades, e suas relações.

² Consideramos utilização forçada aquelas circunstâncias em que, por se tratar de termos tecnológicos ou culturais, o falante vê-se obrigado a utilizar a língua inglesa por não existir um termo correspondente na língua portuguesa.

Constatou-se que a paisagem linguística da cidade em análise tem grande influência especialmente da língua inglesa. Assim, falar da paisagem linguística da cidade de Quelimane é o mesmo que descrever a utilização de duas línguas o português e o inglês, não utilizamos o termo bilinguismo porque os falantes não são bilingues, pois só utilizam uma palavra ou outra em inglês sem com isso significar o domínio da língua inglesa.

O facto de na paisagem existir com frequência a utilização de dois códigos, inglês e português, deixa claro que para os lugares públicos os residentes da cidade de Quelimane elegeram essas duas línguas como línguas de comunicação renegando para o segundo plano a língua local. Outro aspecto que merece ser realçado é que mesmo os chineses nos seus estabelecimentos também utilizam aquelas línguas (inglês e português).

Em suma, a paisagem linguística da cidade de Quelimane denuncia a existência estatutos diferentes para as línguas, isto é, a língua local serve para comunicação no meio suburbano e as línguas inglesas e portuguesas para a comunicação em todos os meios.

Referências bibliográficas

- Ben-Rafael, E. & Barni, M. & Shoamy, E. (2010). *Linguistic Landscape in the city*. Bristol: Multilingual Matters.
- Calvet, L. J. (2007 [1942]). *As políticas linguísticas*. Tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL.
- Gorter, D. & Shoamy, E. (Orgs). (2009). *Linguistic Landscape: expanding the scenery*. New York, USA: Routledge,
- Gorter, D. (2006). *Bangkok's linguistic landscape: Environmental print, codemixing and language change*. International Journal of Multilingualism.
- Lacosta, Yves, (1925). *A geopolítica do inglês* (traduzido) São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- Kress, G. R. & Leeuwent, T. (1996). *Reading Images: a Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge.
- Savedra, M. M. G. Bilinguismo e bilingualidade: uma nova proposta conceitual. In A. C. P. Salgado & M. M. G. S. Barreto (Orgs) (2009). *Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato* (pp. 121-140). Rio de Janeiro: 7Letras.
- Shoamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas e New Approaches*. London: Routledge.

Entre vivências e estudos: por uma lusofonia possível

REGINA PIRES DE BRITO

Núcleo de Estudos Lusófonos – Programa de Pós-Graduação em Letras
Grupo de Pesquisa CNPq Cultura e Identidade Linguística na Lusofonia
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Vejo a lusofonia como uma sala de visitas na qual todos os falantes da nossa língua têm o direito de aceder para trocar experiências. A partilha da língua, e de muitas histórias, de sons, de sabores, de memórias. Em que é que esta nossa família de língua portuguesa pode ajudar a melhorar o mundo, o que é que podemos trazer de novo no plano cultural? (Agualusa, 2010)

A partilha da língua, e de muitas histórias, de sons, de sabores, de memórias – palavras do angolano José Eduardo Agualusa na epígrafe que abre este artigo¹. Nesse modo de concebê-la, como espaço múltiplo de partilha, faz sentido tratar de Lusofonia. Essa observação precisa ser feita de início, uma vez diante da palavra *Lusofonia*, posições oscilantes se colocam: ora sobre a pertinência de sua utilização, ora sobre o desajustamento da designação. Sem dúvida, muito da resistência à utilização da palavra reside nela mesma: a etimologia acaba, muitas vezes erroneamente, se sobrepondo ao sentido que se atribui às palavras. Por isso, alguns rejeitam o termo a partir do étimo Luso, que se confunde com o próprio indivíduo “português” e, portanto, numa acepção alargada, ao próprio “equivoco de uma centralidade portuguesa” (cf. Martins, 2014). No entanto, adverte Fernando Cristóvão, “porque a etimologia não é tudo, o uso semântico da palavra deu

¹ Cf. texto publicado no jornal O Estado de São Paulo, que precedeu debate ocorrido na 21.ª. Bienal Internacional do Livro em São Paulo, em 2010, reunindo os angolanos José Eduardo Agualusa e Ondjaki e o moçambicano Mia Couto.

nome aos laços existentes, uns fortes, outros débeis, entre a antiga Metrópole e os novos países independentes e regiões, que falam ou falaram a língua comum” (2005, p. 652). Outros fatores igualmente concorrentes para essa recusa podem ser elencados, como fruto do Luso-Tropicalismo de Gilberto Freyre, tanto com a visão de “colonização doce”, utilizada pela máquina de propaganda do Estado Novo português, quanto com leituras contrárias que acabaram sendo feitas das obras de Freyre no processo pós-colonial. Somem-se a isso as marcas do passado colonial, o peso das lutas de independência das colônias e mesmo certo discurso de um ressurgimento (inconcebível e anacrônico) do imperialismo português, pautado em propósitos neocoloniais. Não há como negar que esses elementos (sozinhos ou em conjunto) muitas vezes são postos em primeiro plano quando se evoca o termo Lusofonia.

Contudo, a construção que propomos há algum tempo, tem a ver com a edificação de um conceito de lusofonia que ultrapasse esse discurso que, embora faça parte da história do passado, merece um revestimento novo, na história do presente. Assim, o sentido que cabe a um ideal de Lusofonia (a que chamamos de) possível, na concepção de Cristóvão (2005, p. 652), “[...] é, pois, uma realidade em crescimento todos os dias, a partir daquilo que, em qualquer fonia, é básico e essencial: a comunicação e o diálogo, que aproximam as pessoas e as instituições”.

A aproximação, o diálogo, o intercâmbio, a interação entre indivíduos e, por conseguinte, de culturas, mediadas por um sistema linguístico que se conhece múltiplo nas variedades nascidas pelos espaços em que se espalha, é, a nosso ver, um dos pontos centrais para a viabilidade da lusofonia. Conforme Fiorin (2006, p. 46): “[...] A lusofonia não será pátria, porque não será um espaço de poder ou de autoridade. Será mátria e será frátria, porque deve ser o espaço dos iguais, dos que têm a mesma origem. Se assim não for, ela não terá nenhum significado simbólico real, será um espaço do discurso vazio de um jargão político sem sentido”.

Ainda nessa linha, a Lusofonia “possível” precisa ser entendida como um espaço simbólico – linguístico, político, mas, sobretudo, como *espaço de cultura* – nas palavras de Martins (2006, p. 56): “[...] a lusofonia só poderá entender-se como espaço de cultura. E como espaço de cultura, a lusofonia não pode deixar de nos remeter para aquilo que podemos chamar o indicador fundamental da realidade antropológica, ou seja, para o indicador de humanização, que é o território imaginário de paisagens, tradições e língua, que da lusofonia se reclama, e que é enfim o território dos arquétipos culturais, um inconsciente colectivo lusófono, um fundo mítico de que se alimentam sonhos”.

Na convergência dessas perspectivas, uma lusofonia pautada na igualdade e transitada pela cultura, fala-nos o filólogo e historiador Fernando Cristóvão

(2012, p. 23) de uma Lusofonia assente numa espécie de “ecumenismo” cultural: “[...] tem sido importante para todos os países que tem a língua portuguesa como sua língua também, em uso materno ou oficial, a sua integração no mundo lusófono. Desta vivência em comum, têm-se acumulado durante séculos coloniais valores diversificados de cultura e de ética, favorecendo a construção da Unidade e a aprendizagem da diversidade. E precisamente porque a unidade não tem impedido, antes defendido, a diversidade, é que a Lusofonia não significa limitação ecumênica, dimensão esta cada vez mais necessária no nosso tempo. Ecumenismo que, estando já contido no interior da língua e da cultura portuguesas e reforçado na sua história recente da passagem da Lusitanidade à Lusofonia, importa alargá-lo a todo o espaço lusófono, adotando também os contributos do multilinguismo linguístico e cultural”.

A Lusofonia adjetivada como “viável”, como “possível”, como “admissível” deve ter sua identidade construída numa dinâmica contínua de respeito, conhecimento, reconhecimento e legitimação uns dos outros, em que vamos pincelando diferenças e afinidades. Uma Lusofonia só pode ser “legítima”, na medida em que perceba os diferentes papéis que a língua portuguesa assume em cada localidade, que se construa pela evocação de sons de sotaques vários e que, por fim, aponte para uma conceituação desvinculada de egocentrismos e/ou desconfortos que a palavra Lusofonia por vezes carrega, em discursos retrógrados, por sua identificação com uma centralidade da matriz portuguesa em relação aos sete outros países da CPLP, que não faz sentido. A lusofonia “autêntica” não tem um centro, mas centros em toda a parte.

Falar sobre lusofonia é pensar nos papéis que a língua portuguesa adquire em cada contexto de sua oficialidade (refiro-me, aqui, àquela determinada historicamente pelo processo de colonização: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste – além da RAEM, Região Administrativa Especial de Macau, onde é cooficial até 2049²) e nos variados espaços da diáspora – compreendendo as particularidades, validando diferenças e considerando as semelhanças que, na verdade, arquitetam uma noção de *identidade* na *lusofonia*. A esse cenário, juntamos *vivências* que se dão, também, em língua portuguesa. Existências que traduzimos numa perspectiva de interação, de troca, de intercâmbio cultural, de contato interpessoal, de mecanismos vários de interculturalidade, a fim de diminuir os desentendimentos entre os indivíduos e entre as diferentes culturas.

² A Guiné Equatorial oficializou a língua portuguesa ao lado do espanhol e do francês em 2011, passando a membro da CPLP.

No contexto do português europeu, a língua é referida como de importância para a definição identitária, porque as fronteiras linguísticas do português seriam praticamente coincidentes com os próprios limites políticos; já o Brasil, por seu lado, é citado como exemplo de “unidade” linguística, a despeito de sua vasta extensão territorial, em que sealaria (em tese, pois convém não ignorarmos as línguas indígenas e as inúmeras comunidades de imigrantes fixadas no país) quase que exclusivamente a língua portuguesa. De outra natureza é discutir a questão linguística em países reconhecida e assumidamente multilíngues como Moçambique ou Timor-Leste e, ainda, tratar das variedades do português que nesses países encontramos.

A proximidade com distintas realidades do espaço da Lusofonia possibilita-nos pensar, por exemplo, no fenômeno da variação linguística tanto no processo de difusão do português em Timor-Leste, no seu *status* de língua oficial, quanto no papel que o português desempenha como língua oficial e, quem sabe um dia, integradora num Moçambique de diversas línguas³. Deslocando-nos, neste artigo, para o contexto asiático, nossas experiências seguem o caminho do conhecimento do sentimento lusófono e da legitimação da variedade do português em Timor-Leste⁴.

Esse país apresenta um quadro multilinguístico que engloba, além do tétum (língua oficial e nacional), o português (língua oficial) e dezenas de línguas maternas locais. Além disso, devido aos vinte quatro anos de dominação Indonésia (que representou a proibição do uso da língua portuguesa, a minimização do emprego do tétum e a imposição da “bahasa” indonésia) grande parte da população (sobretudo os jovens) utiliza-se da língua malaia. Não se pode, portanto, ignorar que o português não é a língua da maioria da população timorense (em muitas localidades, como no enclave de Oe-Cusse e fora da capital – Díli –, há quem não a conheça), podendo ser considerado como a segunda língua (depois do tétum) e, para muitos, a terceira língua, depois da sua língua local e do tétum (e, ainda, da língua indonésia).

Embora não façamos, aqui, um percurso histórico de Timor-Leste, podemos destacar algumas datas: em 2012, celebraram-se os 10 anos de Timor Independente, assinalando-se, simbolicamente, os 500 anos do primeiro encontro dos timorenses com os portugueses; aquele ano marcou, também, o centenário da primeira revolta contra a administração colonial (que constitui a base do

³ A respeito da situação linguística moçambicana, ver a contribuição de linguistas como Lourenço do Rosário (1982), Perpétua Gonçalves (1996), Gregório Firmino (2002) e Armando Jorge Lopes (2002), com a descrição e sistematização do português moçambicano e sua relação com as línguas nacionais

⁴ Sobre a situação linguística timorense, ver, por exemplo, Luis Costa (2000), Geoffrey Hull (2001), Luis Filipe Thomaz (2002) e Benjamin Corte-Real (2003 e 2006).

nacionalismo timorense). Voltando algumas décadas, ainda na época colonial, no decorrer da 2.^a Grande Guerra, Timor-Leste foi ocupado duas vezes: em 1941, pelo exército australiano e, em 1942, pelo exército japonês – que, em três anos, massacrrou pelo menos 60mil timorenses (um dos maiores massacres da Guerra do Pacífico, considerando que a população timorense, àquela época, não chegava a 500 mil habitantes). Em 1975, Timor-Leste foi invadido pela Indonésia, numa incursão que se prolongou até 1999. Depois do período da Administração Transitória das Nações Unidas, em maio de 2002, o país passou a ser a *República Democrática de Timor-Leste*.

Hoje, o país permanece com um mosaico linguístico composto, por um lado, pelas línguas locais (de dois ramos linguísticos distintos – austronésio e papua) e pelo tétum (língua franca, nacional e oficial) e, por outro, pelo português (enquanto língua oficial sendo reintroduzida), pelo inglês (língua global e também da vizinha Austrália) e pelo indonésio (língua de uma geração de timorenses – a chamada geração *Tim tim*). Com isso, é quase inevitável não haver uma tensão linguística entre diferentes gerações: as mais novas hoje falam tétum e aprendem o português nas escolas, enquanto outra geração fala tétum e indonésio e a geração da resistência timorense, com mais de 40 anos, fala (ou compreende) português ou pelo menos já passou pela experiência do contato com essa língua (cf. Brito, 2013, pp. 83-4).

Essa complexidade que caracteriza o quadro social e linguístico timorense precisa ser compreendida⁵ a fim de possibilitar qualquer trabalho de apoio à difusão, ao ensino ou à sensibilização para a comunicação em língua portuguesa naquele país. Com esse olhar, tivemos algumas vivências relacionadas ao processo de reintrodução e difusão da língua portuguesa em Timor-Leste:

- em 2001 – no período da Administração Transitória das Nações Unidas, em processo de seleção e capacitação de 170 timorenses para atuarem como alfabetizadores (Programa Alfabetização Comunitária, da *Agência Brasileira de Cooperação*). Poucos tinham exercido funções ligadas ao ensino; muitos tinham pouco mais de quatro anos de escolaridade – naquele momento, a vida do timorense era plena de desafios: desemprego, péssimas condições habitacionais, pouca formação profissional. Traziam, contudo, o português na memória e o desejo de participar, ativamente, das transformações da vida timorense;
- em 2004 – foi o Projeto Universidades em Timor-Leste – realizado pela ação conveniada entre a Universidade de São Paulo, a Universidade

⁵ Ver, por exemplo: Brito, 2011 e 2013; Brito e Corte-Real, 2003; Corte-Real e Brito, 2006.

Presbiteriana Mackenzie e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pelo lado brasileiro, com o apoio da Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL), pelo lado timorense – um programa pedagógico-cultural para difundir e sensibilizar timorenses para a comunicação e a expressão em português, em conformidade com a política nacional de cooperação entre os países de língua portuguesa, utilizando-se, neste caso, da canção popular brasileira como motivação didática e tendo como atores um grupo de graduandos brasileiros junto a jovens timorenses;

- em 2012 - assinalando a chegada à universidade dos primeiros timorenses que, pós-independência, tiveram sua formação escolar em língua portuguesa, ocorreu a *Cooperação Acadêmico-Cultural* UNTL (Universidade Nacional Timor Lorosa'e) - UPM (Universidade Presbiteriana Mackenzie). Tratava-se de momento significativo, com a institucionalização da língua portuguesa como “oficial” no ensino superior, numa ação concebida e financiada pela UNTL, para a qual selecionamos e preparamos professores de universidades brasileiras e portuguesas para a docência nos primeiros anos de diferentes cursos de graduação da universidade timorense.

O contato com a realidade timorense, ao longo desses quinze anos, possibilita perceber a especificidade da presença da língua portuguesa e a relação com a ideia de Lusofonia em diferentes gerações de timorenses acerca da ideia de Lusofonia. Os participantes timorenses das diferentes ações, em depoimento, refletiam sobre a relevância e a necessidade de aprender a Língua Portuguesa, no contexto do País recém-independente, como se lê abaixo, ao convocar a “solidariedade” entre os países que adotam o português como oficial, ao reconhecer traços culturais, ao atribuir um peso constitucional ao português, como instrumento para a inserção internacional e ao indicá-la como sua:

Foi a Língua Portuguesa que os nossos dirigentes usaram para contactar um ao outro, no interior e no exterior; isto é, nos países amigos da língua oficial portuguesa para convocar a Solidariedade. Por isso, não há razão nenhuma de rejeitar a adopção da Língua Portuguesa como nossa língua oficial porque não estamos a andar sozinhos⁶. (depoimento de candidato a alfabetizador timorense, 45 anos, 2001)

Para mim, a língua portuguesa é muito bonita, muito importante e assim como os nosso herança (riqueza) que a gente tem que desenvolver. Então quem amar do seu país tem que amar da sua língua oficial, por isso que eu queria estudar

⁶ Todos os depoimentos de cidadãos timorenses são transcrições exatas dos originais manuscritos, coletados pela autora em diferentes ocasiões.

muito com língua português com vocês. (depoimento de universitário timorense, 21 anos, 2004)

A língua portuguesa é na nossa formação muito importante é a língua oficial e também como futuro dos professores que tem esforçar maximo para aprender a língua portuguesa para ensinar os alunos. (depoimento de universitário timorense, 23 anos, 2012)

A palavra lusofonia é o conjunto dos países em que consideram o português como língua oficial. O português nós consideramos como a *nossa* língua portuguesa [...]. (depoimento de universitário timorense, 26 anos, 2016)

Em Timor-Leste, a língua do antigo colonizador tornou-se fator relevante no aspecto identitário: o timorense é um povo de cultura híbrida, que dialoga com a própria realidade multicultural e com as marcas do processo colonial - hibridismo esse que foi cerceado em suas manifestações culturais durante o período de ocupação indonésia. A política oficial direciona-se a fim de restaurar essa diversidade em termos de contemporaneidade, abrindo-se para associações comunitárias com os demais países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Nessa direção, valem também as palavras do atual Presidente da República, Taur Matan Ruak (2012, S/p)⁷: “Do nosso contato com outras culturas e outros povos resultaram coisas positivas. É disso prova o sentimento da nossa identidade nacional, marcado pela fé católica, a língua portuguesa e a forte ligação a valores de cultura universais que unem oito países de quatro continentes, a família CPLP”

Quando se pensa na viabilidade de uma noção de Lusofonia, a riqueza da diversidade sócio-histórico-cultural e a legitimidade da variedade do português que se constitui, na inter-relação com as demais línguas de cada espaço de sua oficialidade (ou da diáspora), devem vir à tona. É inconcebível, portanto, uma lusofonia fechada, dominadora (e dominante), impositiva, centralizada, única. A lusofonia possível, na esteira de depoimentos como os anteriores, deve se pautar na solidariedade e na equidade, no respeito e na valorização das identidades múltiplas que nos conformam e no reconhecimento de cada variedade que compõe o sistema do português como legítimo. Como brilhantemente pontua Mia Couto (2010): “Acho importante questionar a ideia da lusofonia. E perceber que o conceito é plural: existem lusofonias”. A língua portuguesa é, portanto, o elemento que consolida a relação entre os indivíduos que formam uma

⁷ Discurso proferido na comemoração do 13.º aniversário do Referendo para a autodeterminação do povo de Timor-Leste - 30 de agosto de 2012. HTTP: timoraimurak.blogspot.com.br – acesso em 30 de agosto de 2012.

“comunidade”, ainda que vivendo em continentes distintos, mas compartilhando, como explica Agualusa, uma mesma “sala de visitas na qual todos os falantes [...] têm o direito de aceder para trocar experiências”.

Referências bibliográficas

- Agualusa, J. E. (2010, 10 de agosto). A lusofonia inflama a discussão. *O Estado de São Paulo*. Secção Cultura. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral/lusofonia-inflama-a-discussao>>.
- Brito, R. P. (2013). *Língua e identidade no universo da lusofonia. Aspectos de Timor-Leste e Moçambique*. São Paulo: Terracota.
- Brito, R. P. (2011). Papel do português em Timor-Leste. In C. Álvarez Cáccamo (Coord.). *Língua, desigualdade e formas de hegemonia*. Monográfico em *Agália. Revista de Estudos na Cultura*, 104, Santiago de Compostela: Agal: Associação Galega da Língua, 79-99.
- Brito, R.P.; Corte-Real, B. (2003). Língua portuguesa em Timor-Leste: análise de algumas especificidades fonético-fonológicas. In *Actas – Simpósio Internacional de Comunicacion Social*, 8 (pp. 147-151). Havana: Centro de Linguística Aplicada.
- Brito, R.P.; Corte-Real, B. (2006). Aspectos da política linguística de Timor-Leste. In N. Bastos (Org.), *Língua Portuguesa: reflexões lusófonas* (pp. 75-84). São Paulo: EDUC.
- Costa, L. (2000). *Dicionário de tétum-português*. Lisboa: Edições Colibri e Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Couto, M. (2010, 10 de agosto). A lusofonia inflama a discussão. *O Estado de São Paulo*. Secção Cultura. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,lusofonia-inflama-a-discussao>>.
- Cristóvão, F. (2005). Lusofonia. In F. Cristóvão (Dir. e org.), *Dicionário Temático da Lusofonia* (pp. 652-656). Lisboa: Texto Editores.
- Cristóvão, F. (2012). *Ensaio lusófonos*. Coimbra: Almedina.
- Fiorin, J. L. (2006). A lusofonia como espaço linguístico. In N. Bastos (Org.), *Língua portuguesa: reflexões lusófonas* (pp. 25-48). São Paulo: EDUC.
- Firmino, G. (2002). *A questão linguística na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Promedia.
- Gonçalves, P. (1996). *Português de Moçambique. Uma variedade em formação*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.
- Hull, G. (2001). *Timor-Leste: identidade, lingual e política educacional*. Lisboa: Instituto Camões.

- Lopes, A. J. (2002). *Moçambicanismos: para um léxico de usos do português moçambicano*. Maputo: Livraria Universitária.
- Martins, M. L. (2006). Lusofonia e luso-tropicalismo, equívocos e possibilidades de dois conceitos hiper-identitários. In N. Bastos (Org.), *Língua portuguesa: reflexões lusófonas* (pp. 49-62). São Paulo: EDUC.
- Martins, M. L. (2014). Língua portuguesa, globalização e lusofonia. In N. Bastos (Org.), *Língua portuguesa e lusofonia* (pp. 15-33). São Paulo: EDUC – IP-PUC. Disponível também em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/hdl.handle.net/1822/29178>>.
- Ruak, T. M. (2012). Discurso proferido na comemoração do 13.º aniversário do Referendo para a autodeterminação do povo de Timor-Leste - 30 de agosto de 2012. <<http://www.timorhauniandoben.com>>, acesso em 30-08-2012.
- Rosário, L. (1982). Língua Portuguesa e Cultura Moçambicana: de instrumento de consciência e unidade nacional a veículo de expressão e identidade cultural. *Cadernos de Literatura*. Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra, 58-66.
- Thomaz, L. F. (2002). *Babel loro sa'e: o problema linguístico de Timor-Leste*. Lisboa: Instituto Camões.

A tangerina da sorte: um estudo de metáforas com nomes de vegetais em falantes chineses e portugueses

ROSA LÍDIA COIMBRA & URBANA PEREIRA

DLC/CLLC, Universidade de Aveiro

1. Introdução

A “Grande cadeia dos seres” designa um conceito que surge na antiguidade clássica, tendo sido, entre outros, trabalhado por Platão e Aristóteles, e posteriormente desenvolvido na Idade Média, tendo ficado conhecida pelo nome latino de *scala naturae* (escada da natureza):

Da iconografia clássica da teoria da evolução geralmente se depreende a falsa ideia de progresso evolutivo, algo que remonta ao conceito de *Scala Naturae* ou ‘Grande Cadeia dos Seres’, segundo a qual todos os organismos poderiam ser organizados de forma linear e progressiva, começando do mais simples até o mais complexo – em algumas representações, o degrau mais baixo é tomado pelos elementos fundamentais da natureza (ar, terra, fogo, água) e o mais alto por deus. Essa *Scala* é recorrente na história da filosofia, presente desde os trabalhos platônicos. (Santos, 2012)

A escada consiste, portanto, numa representação estrutural hierarquizada de toda a matéria e vida. Acreditando-se que esta ordem seria de proveniência divina, a cadeia começa, no seu grau mais elevado, em Deus, e vai progressivamente descendo: anjos, demónios, estrelas, lua, reis, príncipes, nobres, plebeus, animais selvagens, animais domésticos, árvores, outras plantas, pedras preciosas, metais preciosos, outros metais (Lovejoy, 1964). Nas figuras 1 e 2, vemos duas representações pictográficas desta hierarquia com exemplos de cada classe de seres ordenadamente colocados nos degraus da escada.



Figura 1 – *Scala Naturae*, por Ramon Lull, escrito em 1304, publicado em 1512

Fonte: Ragan, 2009

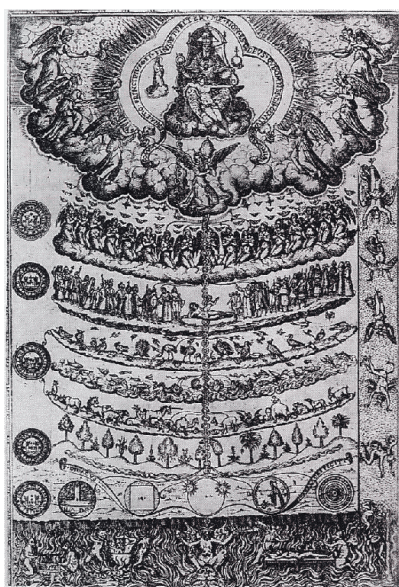


Figura 2 - Desenho da grande cadeia dos seres por Didacus Valades, *Rhetorica Christiana*, 1579

Fonte: Brown, S.d.

A metáfora da grande cadeia dos seres, tal como foi apropriada pela linguística cognitiva (Lakoff e Turner, 1989, pp. 166-181) apresenta a seguinte configuração:

HUMANOS: atributos e comportamento de elevada ordem (ex.: pensamento, caráter);

ANIMAIS: atributos e comportamento instintivos;

PLANTAS: atributos e comportamento biológicos;

OBJETOS COMPLEXOS: atributos estruturais e comportamento funcional;

COISAS FÍSICAS NATURAIS: atributos e comportamento físicos naturais.

Nos enunciados, os falantes de uma língua utilizam frequentemente expressões metafóricas construídas entre os vários degraus da escala, nomeadamente para designar os seres humanos em termos de animal (ex. “és um burro”), de planta (ex. “és um autêntico banana”), de objeto artificial (ex. “ela é uma máquina”) ou natural ex. “ele é uma pedra”). Quanto mais baixo na escala, mais desumanizante se torna a metáfora, pois mais atributos de nível superior (ver acima) se vão perdendo.

Num estudo anterior (Coimbra & Pereira Bendiha, 2004) fizemos uma comparação entre metáforas com animais e no presente estudo pretendemos apresentar metáforas de plantas.

2. *Corpus* e metodologia
















A fim de atingir o objetivo a que nos propusemos, pesquisámos em dicionários e livros de símbolos nomes de plantas que, em chinês e em português, pudessem ser metaforicamente utilizados para transmitir sentidos figurados e conotações simbólicas. De entre o material encontrado, seleccionámos um *corpus* total de quinze nomes de plantas, com os quais elaborámos um inquérito. Este inquérito, que aqui reproduzimos na figura 3, continha, para cada nome de planta, três hipóteses de resposta. De entre as hipóteses poderia estar: um sentido simbólico relativo à cultura chinesa (assinalado nas tabelas 1 a 15 pela palavra “chinês”), um sentido simbólico relativo à cultura de língua portuguesa (assinalado nas mesmas tabelas pela palavra “português”), um ou dois distratores (assinalados nas tabelas por *). As imagens são da Pixabay.

Os informantes, num total de 131, eram todos estudantes do ensino superior na Universidade de Aveiro, sendo 62 de língua materna chinesa e 69 de língua materna portuguesa.

INQUÉRITO

Idade: ____ Sexo: ____ Nacionalidade: ____ Escolaridade: ____

Para cada um dos elementos da primeira coluna, assinale com um x uma (e uma só) característica da segunda coluna que considere que ele simboliza.

 Abóbora	<input type="checkbox"/> medo <input type="checkbox"/> mulher gorda <input type="checkbox"/> abundância	 Marmelo	<input type="checkbox"/> alegria <input type="checkbox"/> marmelo <input type="checkbox"/> doçura
 Amendoim	<input type="checkbox"/> longevidade <input type="checkbox"/> amizade <input type="checkbox"/> pessoa triste	 Narciso	<input type="checkbox"/> pessoa vaidosa <input type="checkbox"/> prosperidade <input type="checkbox"/> honestidade
 Banana	<input type="checkbox"/> felicidade <input type="checkbox"/> pessoa pateta <input type="checkbox"/> fertilidade	 Orquídea	<input type="checkbox"/> amor <input type="checkbox"/> perfeição <input type="checkbox"/> mulher elegante
 Bambu	<input type="checkbox"/> beleza <input type="checkbox"/> homem elegante <input type="checkbox"/> prosperidade	 Pênia	<input type="checkbox"/> tristeza <input type="checkbox"/> pessoa sonhadora <input type="checkbox"/> amor
 Flor de amacoeira	<input type="checkbox"/> pessoa inocente <input type="checkbox"/> resistência <input type="checkbox"/> trição	 Pêssego	<input type="checkbox"/> imortalidade <input type="checkbox"/> pessoa atraente <input type="checkbox"/> vaidade
 Lírio	<input type="checkbox"/> pureza <input type="checkbox"/> homem generoso <input type="checkbox"/> fidelidade	 Romã	<input type="checkbox"/> pessoa culta <input type="checkbox"/> beleza <input type="checkbox"/> fertilidade
 Lótus	<input type="checkbox"/> riqueza <input type="checkbox"/> pureza <input type="checkbox"/> pessoa inteligente	 Rosa	<input type="checkbox"/> mulher bonita <input type="checkbox"/> perfeição <input type="checkbox"/> saúde
		 Tangerina	<input type="checkbox"/> sorte <input type="checkbox"/> amargura <input type="checkbox"/> pessoa rica

Muito obrigado pela sua colaboração!

Figura 3 – A folha do inquérito

Em seguida, apresentaremos os resultados obtidos para cada um dos itens do inquérito. Começaremos, em cada caso, por considerar a simbologia na cultura em que a encontramos.

3. Análise dos resultados

Depois de apurados os resultados do nosso inquérito, elaborámos tabelas comparativas (com os valores em percentagens) respeitantes a cada um dos itens inquiridos. Apresentamo-las, de seguida, por ordem alfabética.

<div>Abóbora</div> 	Simbologia chineses		Respostas (%)	
			chineses	portugueses
	medo	*	4,8	42,0
	mulher gorda	Português	53,2	15,9
	abundância	*	41,9	42,0

Tabela 1

Um dos sentidos dicionarizados para *abóbora* é: “figurado, pejorativo: mulher muito gorda” (Infopedia). Os resultados mostram que os estudantes chineses escolheram mais vezes este sentido do que os portugueses, que preferiram os

distratores. A discrepância de resultados no distrator *medo* pode ser explicada pela influência da abóbora utilizada no Halloween esculpida em forma de cabeça assustadora:

Briefly, people decorate their homes with pumpkins, squash, ears of corn, and other fruits and vegetables that represent the ‘harvest’ in some way or another. Very often, the pumpkin has been carved into (or painted as) a jack- o’-lantern. These figures are joined by macabre dummies and scare-crow-like figures that take their places on porches, in the front yard, or hanging from trees. (Santino, 1983, p. 2)

Aparentemente os estudantes chineses não terão considerado este sentido.

<div>Amendoim</div> 	Simbologia		Respostas (%)	
			chineses	portugueses
	longevidade	Chinês	80,6	26,1
	amizade	*	17,7	62,3
	pessoa triste	*	0,0	10,1

Tabela 2

A simbologia do amendoim é, na cultura chinesa, associada a uma longa vida, uma vez que os amendoins são conhecidos como o fruto da longevidade (Guansheng Ma, 2015, p. 197). Os nossos informantes chineses confirmam vincadamente esta associação, enquanto que os portugueses preferem associar o amendoim à amizade. Tal opção pode ser explicada pela frequência com que se bebe cerveja acompanhada de amendoins em momentos de confraternização.


<div>Banana</div> 	Simbologia		Respostas (%)	
			chineses	portugueses
	felicidade	*	51,6	29,0
	pessoa pateta	Português	21,0	34,8
	fertilidade	*	21,0	36,2

Tabela 3

A palavra *banana* surge dicionarizada em português como “*pejorativo*: que ou pessoa que não tem vontade própria ou energia; molengão; pateta” (Infopédia). No entanto, os informantes portugueses parecem desconhecer este sentido, tendo dispersado as suas respostas pelas três possibilidades de escolha fornecidas. Tal facto surpreendeu-nos, tanto mais que recentemente têm feito sucesso editorial as obras de Jeff Kinney que, na sua tradução em português, têm o título de

Diário de um Banana, tendo este nome precisamente o sentido que encontrámos dicionarizado.


Bambu 	Simbologia		Respostas (%)	
			chineses	portugueses
	beleza	*	3,2	29,0
	homem elegante	*	64,5	15,9
	prosperidade	Português	30,6	52,2

Tabela 4

O simbolismo do bambu como portador de sorte e prosperidade é muito corrente em Portugal. Este sentido, como os nossos resultados confirmam, não é o predominante na cultura chinesa, em que se associam os nós da planta a degraus em direção a um conhecimento superior (Biederman, 1994, p. 29).

Uma pesquisa pela internet com a expressão, em língua portuguesa, “caninha da sorte” permitirá encontrar diversas páginas de floristas que vendem arranjos com canas de bambu para fins decorativos e que, de acordo com a crença, trazem sorte, o que poderá explicar a escolha dos informantes portugueses.

Flor de ameixeira 	Simbologia chineses		Respostas (%)	
			chineses	portugueses
	pessoa inocente	*	38,7	58,0
	resistência	Chinês	48,4	30,4
	traição	*	6,5	11,6

Tabela 5

Na cultura chinesa, a flor de ameixeira, uma vez que brota no inverno, traz consigo uma simbologia de resistência e perseverança:

As the first flower to bloom each year, the plum blossom stands for renewal and emblematic of perseverance and purity. Its appearance while the weather is still cold makes it the flower of winter [...]. The five petals of the plum blossom are auspicious since the number five is sacred in China. (Chinese symbols)

Os nossos resultados mostram que foi, de facto o grupo dos alunos chineses aquele que mais escolheu esta possibilidade e o único em que ela foi maioritária. O grupo dos informantes portugueses escolheu maioritariamente a primeira hipótese, possivelmente devido à fragilidade e brancura das pétalas desta flor.


<div>Lírio</div> 	Simbologia chineses		Respostas (%)	
			chineses	portugueses
	pureza	Português	71,0	59,4
	homem generoso	*	11,3	1,4
	fidelidade	*	16,1	39,1

Tabela 6

Os dicionários portugueses apontam como um dos sentidos figurados de lírio: “*figurado* símbolo de pureza e inocência” (Infopedia). Também Bruce-Mitford afirma: “No Ocidente, o lírio branco é o símbolo mais reconhecido da pureza e da perfeição” (1996, p. 53). Esta foi a simbologia atribuída pelos nossos informantes nos dois grupos.


<div>Lótus</div> 	Simbologia chineses		Respostas (%)	
			chineses	portugueses
	riqueza	*	4,8	26,1
	pureza	Chinês	90,3	55,1
	pessoa inteligente	*	4,8	18,8

Tabela 7

A flor de lótus, não registrando nenhum sentido figurado nos dicionários portugueses, surge nos dicionários de símbolos chineses como representado a pureza e perfeição:

Um dos mais antigos símbolos presentes na arte asiática, o lótus simboliza a criação e a pureza. O seu longo caule é o cordão umbilical que une o homem às suas origens, ao passo que a sua flor perfeita representa a iluminação e a pureza a que a alma humana aspira. (Bruce-Mitford, 1996, p. 52)

The lotus is a symbol of purity and perfection because it grows out of mud but is not defiled, just as Buddha is born into the world but lives above the world; and because its fruits are said to ripe when the flower blooms, just as the truth preached by Buddha bears immediately the fruit of enlightenment. (Williams, 1976, p. 257)

Os dois grupos de informantes, embora com uma maioria muito mais expressiva no grupo chinês, escolheram essa simbologia.


<div>Marmelo</div> 	Simbologia		Respostas (%)	
			chineses	portugueses
	alegria	*	16,1	1,4
	marmanjo	Português	50,0	37,7
	doçura	*	33,9	60,9

Tabela 8

Dicionarizado em português com o sentido popular de “*popular marmanjo*” (Infopedia), o marmelo foi escolhido maioritariamente pelos informantes chineses com este sentido, enquanto que os portugueses preferiram o sentido de doçura, talvez por associação com o popular doce marmelada, feito a partir deste fruto.


<div>Narciso</div> 	Simbologia		Respostas (%)	
			chineses	portugueses
	pessoa vaidosa	Português	71,0	68,1
	prosperidade	Chinês	11,3	15,9
	honestidade	*	17,7	15,9

Tabela 9

Em relação ao narciso, os dicionários portugueses registam os sentidos de “*figurado* pessoa enamorada de si própria; *figurado* pessoa que dá atenção excessiva ao próprio corpo” (Infopedia), o que foi claramente reconhecido, quer pelos informantes portugueses, quer pelos informantes chineses.

<div>Orquídea</div> 	Simbologia		Respostas (%)	
			chineses	portugueses
	amor	*	6,5	27,5
	perfeição	Chinês	25,8	27,5
	mulher elegante	*	64,5	43,5

Tabela 10

A flor da orquídea simboliza perfeição na cultura chinesa (Bruce-Mitford, 1996, p. 50). Este sentido não parece estar muito presente nos nossos informantes que escolheram, à semelhança dos informantes portugueses, o sentido distrator de mulher elegante, talvez pela frequência com que as mulheres são associadas a flores, incluindo os seus nomes próprios.

<div>Peónia</div> 	Simbologia		Respostas (%)	
			chineses	portugueses
	tristeza	*	6,5	21,7
	pessoa sonhadora	*	48,4	58,0
	amor	Chinês	35,5	17,4

Tabela 11

Para a peónia, não encontrámos dicionarizado nenhum sentido figurado em português. Já no que respeita à simbologia chinesa:

As a symbol of spring the peony is often seen with the magnolia. Known as the king of the flowers because of its richness both of color and form, the peony is also an emblem of love and feminine beauty, and of wealth and rank. (Fong Chow, 2011, p. 24)

[...] na China, como um símbolo de amor e da primavera, estava relacionada com o casamento e a fertilidade e era muito usada como um motivo nas paredes dos templos. (Bruce-Mitford, 1996, p. 50)

Este valor simbólico desta flor não foi reconhecido pela maioria dos informantes, embora os chineses o tenham escolhido em maior proporção do que os portugueses.


<div>Pêssego</div> 	Simbologia		Respostas (%)	
			chineses	portugueses
	imortalidade	Chinês	46,8	18,8
	pessoa atraente	Português	41,9	39,1
	vaidade	*	9,7	39,1

Tabela 12

O lexema *pêssego* apresenta dicionarizado, em português, o sentido figurado de “Pessoa bonita, bem feita, atraente” (Casteleiro, 2001), sentido reconhecido por boa parte dos informantes de ambos os grupos.

Já a simbologia chinesa atribui a este fruto a característica da longevidade e imortalidade:

The peach, sometimes called the “immortal fruit,” is said to give everlasting life to the immortals, who are to Taoists what saints are to Christians. (Fong Chow, 2011, p. 24)

Tal sentido foi reconhecido pelos alunos chineses.

Romã 	Simbologia		Respostas (%)	
			chineses	portugueses
	pessoa culta	*	11,3	31,9
	beleza	*	21,0	23,2
	fertilidade	Chinês	66,1	42,0

Tabela 13

Na China, a romã, fruto originário do oriente, é um símbolo de fertilidade devido às suas numerosas sementes (Fong Chow, 2011, p. 24). Ambos os grupos, embora com maior destaque para o grupo de chineses, reconheceram esta simbologia.


Rosa 	Simbologia		Respostas (%)	
			chineses	portugueses
	mulher bonita	Português	98,4	37,7
	perfeição	*	0,0	53,6
	saúde	*	0,0	7,2

Tabela 14

Em sentido figurado, rosa significa uma “mulher muito bela, beldade” (Infope-dia), sentido esmagadoramente escolhido pelos informantes chineses. O resultado do grupo português foi surpreendentemente baixo, tendo a maior parte dos respondentes optado por um dos distratores.


Tangerina 	Simbologia		Respostas (%)	
			chineses	portugueses
	sorte	Chinês	69,4	36,2
	amargura	*	9,7	47,8
	pessoa rica	*	19,4	15,9

Tabela 15

A tangerina é, na cultura chinesa, associada à ideia de sorte, uma vez que as duas palavras apresentam uma sonoridade semelhante (Runkle, 1998, p. 18). De facto:

Tangerines and oranges are one of these auspicious Chinese New Year symbols. Tangerines in Chinese sounds similar to the word “luck” and orange sounds

like the Chinese word for “wealth”. Through the play of words, the Chinese is associating the gift of orange and tangerine as having an abundance of happiness and prosperity. (Shanghai News and Press Bureau)

Esta foi a simbologia escolhida pela maioria dos informantes chineses. Já os portugueses escolheram, na sua maioria, um dos distratores.

Como salientaremos a seguir, esta discrepância de resultados entre os dois grupos manteve-se ao longo da pesquisa.

4. Conclusões

Os resultados globais do estudo, como podemos observar abaixo, no gráfico 1, apontam para um melhor desempenho por parte dos informantes chineses, quer no que respeita à simbologia vegetal da sua própria cultura, quer no que respeita aos sentidos metafóricos dos vegetais dicionarizados para o português. No gráfico representamos a quantidade de itens em que cada grupo apresentou os resultados esperados.

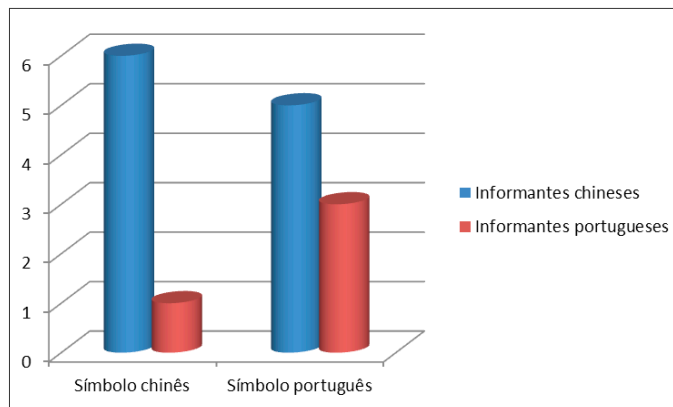


Gráfico 1 – Resultados globais do inquérito

No nosso trabalho anterior sobre metáforas animalizantes, “das 26 respostas esperadas, 17 corresponderam às expectativas, ou seja, a maioria” (Coimbra & Pereira Bendiha, 2004). No presente inquérito os resultados foram mais próximo do esperado no caso do grupo de informantes chineses, enquanto que os alunos portugueses tiveram um desempenho que se afasta do esperado. De salientar que, mesmo no caso das simbologias portuguesas, foram os informantes chineses que apresentaram um maior número de acertos.

Podemos constatar que as simbologias dos vegetais, ao contrário do que aconteceu no nosso estudo anterior relativamente aos símbolos animais, não

são conhecidas dos jovens portugueses inquiridos, uma vez que de um total de 17 símbolos apenas reconheceram 4; já os chineses reconheceram 11.

Agradecimentos

Agradecemos a preciosa ajuda da nossa colega e amiga Doutora Mai Ran e também a todos os informantes, chineses e portugueses, que colaboraram connosco, respondendo ao inquérito.

Referências bibliográficas

- Biederman, H. (1994). *Dictionary of symbols: Cultural icons & the meanings behind them*. New York: Meridian/Penguin Books.
- Brown, J. H. (S.d.). *Philosophy of Beauty*. Disponível em: <<http://faculty.philosophy.umd.edu/jhbrown/332Supplement>>. Acedido em 31-03-2016.
- Bruce-Mitford, M. (1996). *O Livro Ilustrado dos Signos e Símbolos*. Editora Livros e Livros.
- Casteleiro, J. M. (Dir.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo / Academia das Ciências de Lisboa.
- The British Museum (S.d.). *Chinese symbols*. Disponível em <https://www.britishmuseum.org/pdf/Chinese_symbols_1109.pdf>. Acedido em 31-03-2016.
- Coimbra, R. L. & Pereira Bendiha, U. (2004). Nem todas as cegonhas trazem bebés. Um estudo de metáforas com nomes de animais em falantes portugueses e chineses. In A. S. Silva, Torres & M. Gonçalves (Coord.), *Linguagem, Cultura e Cognição. Estudos de Linguística Cognitiva* (Vol. II, pp. 217-225). Coimbra: Almedina.
- Fong Chow (2011). Symbolism in Chinese Porcelain. *The Metropolitan Museum of Art Bulletin*, June 18.
- Guansheng Ma (2015). Food, eating behavior, and culture in Chinese society. *Journal of Ethnic Foods*, 2, 195-199.
- Infopedia, *Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico* (2003-2016). Porto: Porto Editora. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/>> (acedido em 31-03-2016).
- Lakoff, G. & Turner, M. (1989). *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Lovejoy, A. O. (1964). *The Great Chain of Being: A Study of the History of an Idea*. Cambridge/ Massachusetts: Harvard University Press.
- Ragan, M. (2009). Trees and networks before and after Darwin. *Biology Direct*, 4(43), 1-38.

- Runkle, P.(1998). *Conditions and effects of homophony in Chinese* (BA Thesis). Swarthmore College, Department of Linguistics.
- Santino, J. (1983). Halloween in America: Contemporary Customs and Performances . *Western Folklore*, 42(1), 1-20.
- Santos, C. M. D. (2012). *Representando a evolução: a árvore da vida*. Disponível em <<http://charlesmorphology.blogspot.pt/2012/10/representando-evolucao-arvore-da-vida.html>>. Acedido em 31-03-2016.
- Shanghai News and Press Bureau (S.d.). *Tangerines and Oranges: Chinese New Year Symbols*. Disponível em <<http://traditions.cultural-china.com/en/214T11982T14619.html>>. Acedido em 31-03-2016.
- Williams, C. A. S. (1976). *Outlines of Chinese Symbolism and Art Motives*. New York: Dover Publications.

A língua portuguesa e o hibridismo linguístico em Moçambique: o caso da Universidade Pedagógica

SÍLVIA ROSA SIMONE*

LEONILDA SANVECA (ORIENTADORA)**

Universidade Pedagógica de Moçambique – Faculdade de Ciências da Linguagem,
Comunicação e Artes (Maputo)

Introdução

O objectivo deste artigo é analisar como a Língua Portuguesa interage com as línguas nacionais em Moçambique e, de um modo particular, na Universidade Pedagógica de Moçambique (UP), num contexto digital e globalizado com o intuito de facilitar a comunicação institucional. Pretende-se abordar a questão a partir das análises das culturas moçambicana e institucional, demonstrando como a UP lida com a comunicação através das plataformas digitais para se comunicar entre si e com os seus públicos de interesse.

Por um lado, a pesquisa ancora-se na perspectiva teórica de Bakhtin de que a linguagem é fundamentalmente híbrida na sua constituição (Bakhtin, 1975/1998), pois é de natureza dialógica (hibridizando valores provenientes de diferentes posições ideológicas) e os usos da linguagem configuram-se pela articulação entre os diferentes tipos de signos (produzindo multissemioses).

A discussão parte da premissa de que nos estudos da linguagem precisa-se levar em consideração os hibridismos implicados nos fenómenos contemporâneos relacionados à globalização (Santos, 2002; Canclini, 2007), uma vez que há cada vez mais um grande movimento de mobilidade dos sujeitos e suas línguas e culturas, provocando reconfigurações das políticas nacionais e globais, dos

* Licenciada e Docente em/de Licenciatura em Ensino de Português e Mestranda em Jornalismo e Estudos Editoriais pela/ na Universidade Pedagógica, Moçambique.

** Doutorada em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil, 2013.

processos de interacção nos âmbitos local e global e, sobretudo, dando lugar às (re)construções das identidades dos sujeitos em relação a esses fenómenos.

Por outro, o estudo fundamenta-se nas abordagens analíticas de Dias (2001), Kunsch (2014), Baldessar (2009) e Hall (2003) dos conceitos de comunicação organizacional, representação dos valores culturais através das linguagens verbal e visual, identidade e hibridismo linguístico e cultural na pós-modernidade, como consequências dos processos da globalização.

Para este estudo, foi adoptado o método de análise de conteúdo com uma abordagem de natureza qualitativa, com subsídios da semiologia, cujo objectivo principal é compreender as formas de manifestações linguísticas híbridas resultantes do uso da língua portuguesa em simultâneo com as línguas moçambicanas, e outras, sobretudo na designação de sistemas, produtos e plataformas informáticas da Universidade Pedagógica utilizados como canais de comunicação institucional.

Embora não seja o principal foco da análise, esta pesquisa irá trazer também, mesmo que de forma breve, alguns exemplos práticos da presença de hibridismo linguístico no dia-a-dia da vida dos moçambicanos, sobretudo, a experiência da adopção dessas estratégias pelas empresas de telefonia móvel e do mercado financeiro que operam em Moçambique.

A gestão dos processos comunicacionais e dos fluxos de informação nas organizações atravessa profundas mudanças nos últimos anos, principalmente a partir da década de 90, como resultado da globalização, das mudanças nos métodos de produção impostos pelo mercado, para além do progresso tecnológico cada vez mais veloz.

As teorias da comunicação organizacional são o fundamento para a compreensão deste novo cenário da diversidade cultural, da interdependência, do hibridismo linguístico e cultural. Nesse cenário, as organizações são compreendidas como agentes sociais, afectando e sendo afectadas pela história, pelo contexto, pelas práticas socioculturais existentes nos espaços onde actuam. Por isso, a ideia de comunicação como o simples processo de criação e transmissão (fluxo) de mensagens é superada pelo entendimento de que ela é constitutiva das organizações, pois as próprias identidades organizacionais são o resultado da sua interacção com as demais identidades existentes nos ambientes que as cercam.

No contexto da cultura organizacional, na visão de Baldissera (2010) *apud* Marchiori (2010, p. 199), a comunicação é compreendida como processo de construção e disputa de sentidos e, como desdobramento, a comunicação organizacional é o processo de construção e disputa de sentidos no âmbito das relações organizacionais. Este ponto de vista é sustentado na visão de Foucault (1996) de que os diferentes sujeitos em relação de comunicação são forças que, a partir de seus lugares socioculturais e de suas competências (linguísticas,

psíquicas, interpretativas, fisiológicas, etc), disputam os sentidos postos em movimento no processo comunicacional, (re)construindo-os. É nesta direcção que se podem compreender as dinâmicas da comunicação institucional da UP.

A comunicação institucional dentro da Universidade Pedagógica, como em qualquer outra organização, é alinhada para atender ao público interno e externo; fluxos de informação são responsáveis pelas interações que perpassam as actividades, tarefas, tomadas de decisão e acções dos indivíduos e sectores existentes. Os fluxos estão, portanto, directamente relacionados com a estrutura, a cultura e a comunicação organizacional, que possibilitam a dinâmica necessária para a interacção como um todo.

Em função dessa análise, pode-se afirmar que uma organização não é apenas comunicação, pois “a possibilidade de existência da organização está no estabelecimento de relações e na estruturação de vínculos mediante processos comunicacionais, bem como na sua articulação à teia simbólica. É necessário que tal organização e o que ela representa faça sentido para os sujeitos que, de alguma forma, a constituem” (Baldissera, 2010, p. 202). E é neste cenário que a língua se constitui como prática sociocultural fundamental que facilita a construção e a troca de mensagens tangíveis, planificadas e postas em circulação (formal e informal) entre os diversos públicos de interesse da organização e no caso concreto da Universidade Pedagógica.

2. Do hibridismo linguístico às novas dinâmicas de comunicação organizacional universitária

Em Moçambique, a língua portuguesa ostenta o estatuto de língua oficial, mas à sua volta, coexistem muitas línguas africanas do grupo bantu com outras não africanas entre europeias e asiáticas. Dados do Recenseamento Geral da População realizado em 2007 indicam que as línguas bantu são línguas maternas de mais de 80% de cidadãos de cinco anos de idade ou mais. Os mesmos dados indicam que, em cerca de quinze milhões de moçambicanos de 5 cinco ou mais anos de idade, 10,8% falam Português como língua materna e 0,23% falam línguas estrangeiras que não são especificadas nos dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) e Ngunga & Bavo (2011, p. 01). Desde a última década, os executores da educação e o Governo têm discutido intensamente sobre a necessidade de se eleger algumas línguas nacionais, as mais faladas, como oficiais, com o intuito de acomodar e facilitar a comunicação entre estes, particularmente em locais oficiais como nos serviços administrativos, na educação, na área mercadológica.

Nesta ordem de ideias e vontades político-educacionais, como será que se está a manifestar o convívio entre estas línguas? E como se está a conceber esta realidade num contexto de tecnologias digitais e da globalização como condição *sine-qua-non* de comunicação?

E se tratando de contexto multilingue que caracteriza a população moçambicana, esta pesquisa tem como objectivo principal analisar como a Língua Portuguesa interage com outras línguas em Moçambique e de um modo particular na Universidade Pedagógica de Moçambique (UP), num contexto digital e globalizado. E apresentam-se como objectivos específicos: (i) identificar casos de hibridismo linguístico em Moçambique e particularmente na UP; (ii) analisar o uso do hibridismo linguístico no contexto das tecnologias digitais e da globalização; (iii) avaliar o nível de relacionamento linguístico, fruto da interacção entre ambas, a portuguesa e outras, incluindo as moçambicanas.

Na visão de Kunsch (2003, p. 149) a comunicação organizacional abrange as diferentes modalidades comunicacionais que permeiam sua actividade de comunicação institucional, mercadológica, interna e administrativa. Na actualidade, os gestores da comunicação organizacional passam a maior parte do seu tempo de trabalho envolvidos com processos de comunicação, e observa-se que o sucesso da sua missão depende, muitas vezes, da sua habilidade em comunicar.

No âmbito da cultura organizacional, para Margarida Kunsch (1997), a comunicação integrada permite que se estabeleça uma política global em função de uma coerência maior entre os programas, de uma linguagem comum, de um comportamento homogéneo, além de se evitarem as sobreposições de tarefas. Os diversos sectores trabalham de forma conjunta, tendo ante os olhos os objectivos gerais da organização, e ao mesmo tempo, respeitando os objectivos específicos de cada um (Kunsch, 1997, p. 115).

Outro factor que está a trazer mudanças na percepção e execução do trabalho é o uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pois, pouco a pouco, a sua inserção está a gerar impactos na cultura organizacional e, ao mesmo tempo, impõe novas estratégias comunicacionais que levem em conta também a segurança desses sistemas, os direitos autorais e de criação e todo um conjunto de procedimentos éticos em relação à protecção de produtos, de conteúdos, de patentes e de todos os bens das organizações.

No actual contexto da globalização, não há como fugir a esses imperativos e novas dinâmicas de produção e venda, de promoção dos produtos, sejam tangíveis ou intangíveis, se as organizações pretenderem alcançar um lugar de destaque no mercado. É neste cenário que estão a formar-se novos modelos de organizações, pois na concepção de Manuel Castells (2005), a sociedade actual é constituída em torno de fluxos de capital, de informação, de interacção de imagens, os quais

não representam apenas um elemento da organização social mas são também expressão dos processos que dominam a vida económica, política e simbólica.

Nesse sentido, o sector da comunicação é responsável por manter as pessoas conectadas com os objectivos e metas da organização, independentemente do seu porte e da sua estrutura.

O novo ambiente de negócios e de actuação das organizações pressupõe a redefinição das suas políticas de comunicação e impõe uma postura mais atenta e competente dos gestores, dos profissionais da comunicação e das lideranças, em vista a um melhor desempenho na realização da missão das organizações para que estas atendam com eficiência aos seus mercados e satisfaçam as necessidades dos seus públicos-alvo.

Moçambique é um país multilingue. Desde a independência do jugo colonial português que assumiu a língua portuguesa como oficial. No contexto comunicacional actual, verifica-se um crescente uso das novas tecnologias digitais e de informação, enquadradas no contexto da globalização.

A confluência entre a identidade cultural e etno-linguística e o português, entre algumas línguas estrangeiras e o português, a promoção de bens, marcas e serviços, bem como, os factores da globalização e das tecnologias digitais contribuem para: (i) o “aportuguesamento” de algumas palavras, a partir do hibridismo linguístico para nominalizar bens, marcas e ou serviços; (ii) a criação de uma identidade institucional e cultural a partir da incorporação de palavras de línguas nacionais com o intuito de evitar a sua extinção, valorizando-as, consequentemente, numa era digital e globalizada.

Nessa linha de pensamento, Sengo (2010, p. 106) afirma que “o processo de formação que norteia a formação de neologismos no Português de Moçambique é, em grande parte, a derivação. O mesmo se pode dizer em relação aos empréstimos, pois estes, quando incorporados, procuram de alguma forma ajustar-se a este processo morfológico. Outro fenómeno interessante que foi possível observar tem a ver com o processo de formação de palavras denominado hibridismo, fenómeno que ocorre com alguma frequência [...]”.

Entenda-se por hibridismos, “palavras formadas por elementos pertencentes a línguas diferentes [...]. São, para muitos gramáticos (sobretudo os tradicionais), facto condenável, talvez pela não uniformidade da origem dos elementos que formam o composto, sobretudo provenientes do grego e do latim. Contudo, a bem da verdade, vale dizer que mesmo em se tratando de tais procedências, os falantes já consideram os elementos aportuguesados – dada a recorrência dessas palavras em nosso idioma, visto que já se incorporaram ao nosso léxico”¹.

¹ <http://portugues.uol.com.br/gramatica/hibridismos.html>

Sem entrar no mérito do debate sobre ser ou não ser correcto, o uso do hibridismo linguístico na comunicação organizacional, na actualidade, o que está em causa aqui é analisar a contribuição que diversas formas de manifestações linguísticas híbridas resultantes do uso da língua portuguesa em simultâneo com as línguas moçambicanas, sobretudo na designação de sistemas, produtos e plataformas informáticas da UP, bem como, na interacção com línguas estrangeiras, no âmbito da divulgação de bens, marcas, serviços e produtos pelo mercado moçambicano, trazem para os públicos de interesse da universidade.

Embora na citação acima se considere uma visão apática por parte dos linguistas tradicionais, no que respeita ao hibridismo, em comunicação, estas ocorrências estão a agir como facilitadoras da interacção entre os intervenientes dos processos comunicacionais. Considerando que estamos numa era digital e globalizada, os hibridismos linguísticos são utilizados em plataformas digitais e no quotidiano da comunidade académica e dos moçambicanos, em geral, e em muitos casos, como resultado da globalização, como se pode depreender mais adiante.

De acordo com Hall (2003, p. 91), “[...] hibridismos [...] são uma poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura, mais apropriadas à modernidade tardia que às velhas e contestadas identidades do passado”. E é a visão criativa do hibridismo que vai sustentar a nossa análise, portanto, o hibridismo linguístico como criatividade para facilitar a comunicação.

Por um lado, a Linguagem como instrumento de comunicação é parte fundamental da mensagem; porém, a fragmentação do indivíduo pós-moderno faz com que a linguagem adoptada seja, ao mesmo tempo, inteligível e tenha as características culturais do receptor. É nesse sentido, que Hall defende que “as nações modernas são, todas, híbridos culturais (Hall, 2005). Por outro lado, existe a preocupação sobre o futuro das línguas, principalmente as que não ocupam a posição de oficiais, no contexto das tecnologias digitais, senão vejamos: “A impressão mecânica contribuiu decisivamente para o aumento da partilha de informação. No entanto, levou também à extinção de muitas línguas. As línguas regionais e minoritárias, que raramente foram impressas, foram-se vendo reduzidas à sua forma de transmissão oral, ficando cada vez mais limitado o seu uso e abrangência.”²

A globalização quebra fronteiras identitárias, mas, simultaneamente, abre espaços para a formação de outras identidades, no caso, a identidade moçambicana caracterizada por hibridismos linguísticos, aportuguesando uma vasta gama de palavras, e também incorporando na mesma sintaxe formulada em português palavras de outras línguas e usadas como português.

² <<http://observalinguaportuguesa.org/a-lingua-portuguesa-na-era-digital/>>, acedido em 16 de Fevereiro de 2016.

A seguir apresentam-se, de forma resumida, os resultados do estudo de caso, a partir da observação e da análise de conteúdo de algumas ocorrências de hibridismos linguísticos na comunicação interna e externa da Universidade Pedagógica.

3. Algumas ocorrências de hibridismo linguístico na comunicação institucional

A Universidade Pedagógica (UP) foi fundada em 1985 como Instituto Superior Pedagógico (ISP), por diploma ministerial no 73/85, de 4 de Dezembro, como uma instituição vocacionada para a formação de professores para todos os níveis do Sistema Nacional de Educação (SNE) e de quadros da educação. Em 1995, dez anos após a abertura da instituição, o ISP passa a Universidade Pedagógica com a aprovação dos Estatutos, ao abrigo do Decreto 13/95, de 25 de Abril. A transformação do Instituto em Universidade Pedagógica, em 1995 correspondeu a uma segunda fase de redefinição de estratégias, de como realizar a sua missão de formação de técnicos para a educação e áreas afins.

A sua expansão geográfica começa a ser efectuada a partir de 1989 com a abertura da Delegação da Beira. O ISP tornou-se, então, na primeira universidade pública a funcionar para além da capital do país, Maputo. Actualmente é a única universidade presente em todo o país. A sua expansão não foi apenas às capitais provinciais, mas também alcançou os distritos com a criação de Delegações e Centros de Recursos com vista a atender a demanda da população. Este crescimento possibilitou o acesso ao ensino superior de muitos moçambicanos que não teriam a capacidade financeira para suportar a sua formação na cidade de Maputo, que sempre foi privilegiada com a concentração de estabelecimentos de ensino superior. Este ano conta com cerca de 50 mil estudantes e mais de cinco mil professores e pesquisadores distribuídos pelas dez províncias e alguns distritos.

3.1. Elementos do hibridismo linguístico nas plataformas digitais

O *website* dá a ideia clara da dimensão da UP, com informações essenciais sobre a instituição

tais como: apresentação, estrutura académica, administrativa, os projetos institucionais, os parceiros, e os mais diversos serviços oferecidos ao público interno e externo, estabelecendo-se assim uma forma de comunicação dinâmica e dialógica através dos sistemas informáticos montados.

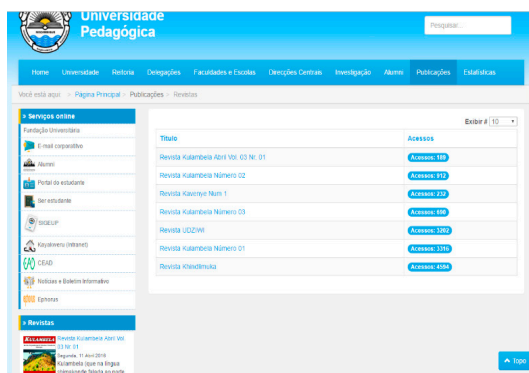


Imagem 1: Página web site da UP

À esquerda, a página da UP com a ferramenta referente às publicações da instituição em destaque. Nesta, pode-se constatar que os nomes para as revistas e para os boletins apresentam-se nas línguas nacionais moçambicanas, embora todo o seu teor seja escrito em português: Kulambela, Udziwi, Kavenye, kindlimuka.

Nesta dinâmica de prestação de serviços à comunidade académica, é onde se concentra a caracterização identitária híbrida, pelo facto de a UP adoptar nomes e atribuir designações, tanto nas línguas moçambicanas, quanto na língua portuguesa, aos símbolos, serviços oferecidos, produtos, revistas físicas e/ou digitais, bem como alguns sistemas informáticos e plataformas digitais que dão suporte a comunicação interna e externa da instituição.

Nota-se um hibridismo linguístico, que possibilita a convivência entre as línguas portuguesa, algumas línguas moçambicanas, o swahili e o inglês. Analisamos semiologicamente tais vocábulos resultantes do hibridismo com base na língua portuguesa pela via semântica ou contextual de outras línguas, moçambicanas ou não, que estão a ser aportuguesadas, não necessariamente para contribuir para a formação da variedade moçambicana do português pela reestruturação gramatical que explica a génese de uma nova gramática (Gonçalves, 2010, p. 7), mas como forma de facilitar a comunicação, tornando-a mais flexível.

Embora seja explícita a vontade de uma convivência oficial entre o português e algumas línguas moçambicanas, poder-se-ia pensar num provável conflito linguístico; mas pelo contrário, este convívio tem-se revelado bastante rico para os estudos linguísticos e/ou comunicacionais.

3.2. Elementos do hibridismo linguístico nos símbolos identitários

A identidade corporativa da UP é constituída por diversos elementos visuais que a identificam das outras instituições, sejam nacionais ou internacionais. São um conjunto de símbolos gráficos, cores, traços característicos da instituição que foram construídos na altura da sua criação como Instituto Superior Pedagógico e, mais tarde, foram reformulados quando se transformou em universidade. E, em

2009, tais elementos foram actualizados, reconfigurando-os para dar resposta às dinâmicas do mundo actual. Foi nessa lógica que o logotipo foi reformulado: antes era em preto e branco e depois passou a ser colorido; foi associado ao logotipo uma heráldica que significa o valor de elegância académica e científica em que aparecem aglutinadas as três principais áreas da universidade, a saber, ensino, pesquisa e extensão universitária. Mais adiante discutir-se-á sobre estes elementos.

Segundo Pinto (2008, p. 83), os símbolos “falam”, “evocam”, “dialogam”, produzem sentido. O sentido é uma direcção que a significação pode tomar dependendo das escolhas que o receptor fizer, dependendo daquilo que o atinge ou que ele quer atingir. Ou seja, o sentido só existe na interacção estabelecida entre a instância produtora e a instância receptora de mensagens, conteúdos. O sentido é processado na instância receptora e envolve aspectos como suposições, deduções, convivência do novo com o tradicional, permanência e rupturas construídas de acordo com o repertório e universo histórico, sócio-cultural, económico, político de cada indivíduo.

É nesse contexto que, para valorizar a diversidade étnico-linguista e cultural, a UP tem, por um lado, atribuído nomes nas diferentes línguas nacionais às revistas, às janelas dos portais electrónicos, à Heráldica e ao Hino da UP (alguns dos símbolos desta instituição); mas, por outro lado, verifica-se a formação de palavras híbridas, como resultado da junção das línguas nacionais e o português. Veja-se, abaixo:



Imagem 2: Heráldica da UP

A Heráldica apresenta três palavras em três línguas nacionais de Moçambique, para além de outras em Português.

Osomiha, língua Emakwua, da Província de Nampula e representa a zona norte do país, significando Ensino.

Kupisakira, língua Cisena, da Província de Sofala, representando a zona centro, e significa Pesquisa.

Kutimbela, língua Cishangana, da Província de Maputo e representa a zona sul, cujo significado é Extensão.

A mesma filosofia de reconhecimento e valorização da diversidade étnico-linguística da população moçambicana é levada em consideração na construção da letra do hino oficial da UP, como se pode constatar abaixo, em que foram inseridas ao longo das estrofes e do coro línguas moçambicanas no mesmo patamar que a língua portuguesa:

Letra do Hino da UP**I**

Vi uma estrela Candente,
Caindo naquele monte,
Chama a todos até ela,
É a UP a brilhar no País.

Coro: *Onôjerimelà o'Musambiki,
Amwalelaka makhalelo othene,
Avarâká ntékó wawáttavó
Ti UP ajerimélaka mwiílapóni*

II

Nova ciência Transformadora,
Liberta mentalidades,
Eleva todas as culturas
Em busca do homem novo.

Coro *Alikuetima muMusambiki,
Amoanyika masenzo onsene
Aphata bassa nekuphuma
Ndi UP anaYitima muziko.*

III

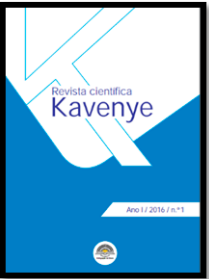


Somos a lua a iluminar,
Reflexo desta estrela,
Trazendo novos horizontes
P'ro mundo novo amanhecer
Coro: *A waphatima la Musambiki,
Avaningela Mintumbuluku,
Atirha hi kuyentelela,
I UP lw'a phatimaka Tikweni.*

É a UP a Brilhar no País. 2.^a Vez

Como se pode depreender, a letra do Hino da UP também apresenta a convivência entre o português e as diferentes línguas nacionais, que representam as zonas norte, centro e sul de Moçambique na repetição do coro, respectivamente.

3.3. Elementos do hibridismo linguístico na designação das produções científicas

O hibridismo na comunicação institucional da UP estende-se também à área da produção científica. Esta universidade adoptou nomes de diferentes línguas nacionais para as diferentes revistas científicas e boletins de notícias que publica, quer física quer *online*. Embora ostentem nomes de línguas nacionais moçambicanas, elas apresentam o seu teor em português. Abaixo, as imagens das capas das publicações e significados dos nomes escolhidos para cada uma delas.

Designação da revista	Significado
	<p>A designação desta revista adota o nome da região onde está localizada a Delegação da UP, mas no diminutivo, como sinal de espaço de debate e partilha de ideias entre os diversos intervenientes sociais, que visa o desenvolvimento do lugar e das pessoas em volta.</p>
	<p>Kindlimuka é uma revista científica electrónica editada pela Direcção de Pós-Graduação Pesquisa e Extensão da UP-Massinga, cujo objectivo principal da sua concepção é a divulgação e partilha de conhecimentos de índole científica resultantes de trabalhos de pesquisa realizados por docentes e estudantes, com a comunidade académica dentro e fora da UP. A escolha do termo Kindlimuka (que, em língua citswa, falada no sul da província de Inhambane, significa despertar) deveu-se à necessidade de “despertar” a comunidade académica da UP-Massinga, para a necessidade de incrementar a pesquisa científica como forma de contribuir para a resolução dos problemas da sociedade. A presente revista só publica artigos aprovados por uma comissão científica da área a que o trabalho pertence.</p>
	<p>Kulambela (que na língua shimakonde falada ao norte de Moçambique significa “procurar”) é uma revista científica <i>online</i>, com revisão de pares da Universidade Pedagógica-Delegação de Montepuez (UP-MTZ), editada pela Direcção da Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, que tem por objectivo primário publicar resultados de pesquisas científicas desenvolvidas pelo corpo docente e estudantil da UP-MTZ nas várias áreas de conhecimento relacionadas aos cursos de graduação e pós-graduação nela ministrados, bem como estudos feitos por outros pesquisadores e estudantes não vinculados a UP-MTZ. A revista Kulambela tem como mascote a montanha sagrada “Ncoripo” (foto de capa). Localizada próxima ao campus da UP-Montepuez, na Província de Cabo-Delgado, simboliza sacrifício, local onde os nativos invocam seus antepassados na busca de explicações sobre fenómenos e acontecimentos que têm lugar em suas vidas; para nós este sacrifício de busca do conhecimento, de explicações traduz-se no acto da pesquisa científica, cujos resultados nos propomos divulgar.</p>

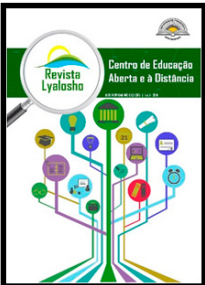
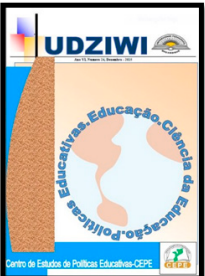
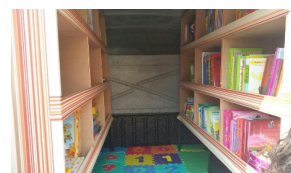
	<p>Em língua Chimaconde, falada na Província de Cabo Delgado, <i>Lyaloshu</i> significa pôr-do-sol. O pôr-do-sol, na cultura africana representa o tempo de contemplar (ao fim do dia), momento muito especial em termos práticos (contemplamos para o dia seguinte ser melhor) e em termos teóricos (contemplamos como uma forma superior de reflexão e de teorização).</p>
	<p>Em língua cinyungwe, o termo <i>udziwi</i> significa saber, conhecimento. E tem-se a concepção de que o conhecimento é construído e partilhado entre os grupos sociais e é transmitido de geração em geração. Esta revista é produzida no Centro de Estudos de Políticas Educativas e o seu foco são pesquisas da área da educação e as ciências da educação.</p>

Imagem 3: Capas das revistas e significados dos nomes

3.4. Elementos do hibridismo linguístico em alguns serviços oferecidos à sociedade

Acrescido a este cenário, encontramos na UP, designações de serviços prestados à sociedade como, por exemplo, o projecto de leitura direccionado às escolas primárias e secundárias do país. Para a biblioteca móvel, instalada nos automóveis, a UP adopta designações em línguas moçambicanas em cada região como mostram as imagens abaixo: *Movhateca* e *Mukukuteca* para designar biblioteca móvel, onde *Movha* e *Mukuku* significam carro em Xishangana e Emakhua, nas línguas de Maputo e Nampula, respectivamente, e o sufixo “teca” provém da palavra biblioteca, em língua portuguesa.



Imagens 4, 5, 6: O *Mukukuteca*, *Movhateca* ou simplesmente, Biblioteca móvel da UP.

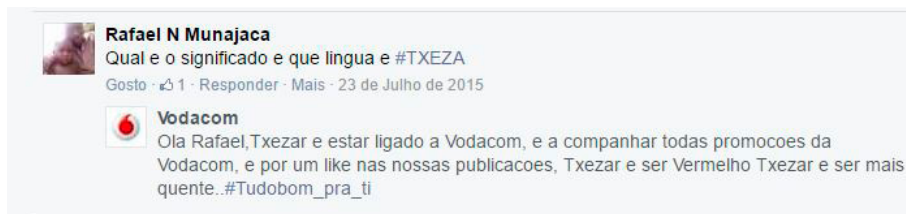
4. Algumas ocorrências de hibridismo linguístico na comunicação moçambicana

Num cenário mais geral, encontram-se, em Moçambique, marcas de instituições, produtos, serviços que adotam o hibridismo linguístico na comunicação e interação com os seus públicos e consumidores. Esta estratégia encontra justificativa nos argumentos de Hall Stuart Hall (2000), para quem “as identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação” (2000, p. 45). As peças publicitárias das operadoras de telefonia móvel, dos bancos, entre outras marcas, ressaltam os traços de moçambicanidade, como se pode ver nos exemplos a seguir:

IZI, do easy em Inglês e com o mesmo significado de fácil (Serviços de movimentação de dinheiro através do celular – Millennium BIM);

m-Pesa, m de *mobile* e pesa que significa dinheiro em swahili, para significar movimentação de dinheiro por celular – Vodacom;

Txeza, (Vodacom). Na busca do significado e origem da palavra Txeza, veja-se o que encontramos:



Ou seja, é visível que nem a própria Vodacom tem esta resposta. No entanto, a expressão **txeza** é utilizada em diferentes abordagens:



E outras palavras aportuguesadas em Moçambique, só para exemplificar, são as que se seguem:

Brada, do inglês brother, escrita completamente em português, (Vodacom), usada também para o feminino – “a minha brada”, em contextos quotidianos;

Bizi, do inglês busy, e informalmente, muitos não reconhecem busy, a forma de comunicar é bizi.

[**shainar**], não consegui apurar a sua escrita, do inglês, *shine*, ela sofre o processo de verbalização em português.

Txuna, vulgarizou-se com o pacote da Vodacom: Txuna-crédito. Não consegui apurar a origem do termo, mas é usada para vários significados: fazer, concertar, acrescentar, aplicar, investir, oferecer, embelezar, entre outras afins.

Txopela, do xishangana, que significa trepar, pendura-se, “boleia roubada”; no entanto é utilizada para significar as motas triciclos de passageiros, e sinceramente, não há outro nome, em português, para este veículo, pelo menos no Maputo. Uma justificação parecida, apresentamos para a palavra **txova**, do xishangana e significa afastar, mas designa os carros sem motor, movidos pela força humana. O mais interessante é que estas são pronunciadas até em fóruns formais sem que se lhes trate por: vulgo txopela/ txova. São palavras reconhecidas como facilitadoras da comunicação.

Conclusão

Este estudo procurou compreender e analisar a presença do hibridismo linguístico na comunicação institucional da Universidade Pedagógica, sendo esta uma instituição presente em todas as províncias de Moçambique e alguns distritos. A discussão desenvolvida foi fundamentada no que seria o hibridismo linguístico a partir da visão de Bakhtin e cultural a partir da concepção teórica de Canclini, na tentativa de desvendar como este hibridismo se configura nas sociedades contemporâneas traçando pontes com a comunicação organizacional.

Uma das dimensões da comunicação organizacional é a sua capacidade de aproximar e de promover a adaptações entre organização e os públicos de interesse à sua volta. Neste estudo de caso, sendo a UP uma universidade presente em todo o país, não podia deixar de lado o reconhecimento da diversidade étnico-linguística e cultural da população moçambicana, a quem serve através da sua missão de formar quadros de nível superior. Neste sentido, o hibridismo linguístico verificado no desenvolvimento da comunicação institucional da UP demonstra a sua capacidade de promover a interação com as culturas locais pelo país, servindo de mediadora cultural, construindo “formas simbólicas” no intuito de promover mais intercâmbios e entrelaçamentos entre a cultura organizacional e as culturas locais. Esses esforços podem, sem dúvida, dar retorno positivo ao processo de construção da sua imagem institucional.

É assim que a comunicação da UP precisa se preocupar com a promoção do reconhecimento das diferenças e a aceitação do Outro com a sua identidade e entendendo que a identidade institucional é resultado desse rico contacto e convivência. Nesse contexto, a comunicação institucional deverá ser “lugar e meio para que os sujeitos possam se realizar como diversidade, actualizando as suas ideias, os seus pensamentos, as suas concepções e/ou as suas diferenças sem que uns se sobreponham aos outros” (Baldissera, 2009, p. 143).

Com esta pesquisa, foi possível verificar, através da observação da cultura institucional e da análise de conteúdos dos produtos, das mensagens, das plataformas digitais de comunicação interna e externa, dos serviços oferecidos à comunidade, através de acções de extensão universitária, que os hibridismos linguístico e cultural convivem pacificamente com a língua oficial e com outras línguas estrangeiras. Ademais, estas experiências estão a tornar cada vez mais vivo, o português, em Moçambique.

Embora se esteja, por um lado, a lutar para valorizar e a não deixar morrer as línguas moçambicanas, por serem muitas, torna-se difícil eleger uma e, ou outra para a sua oficialização. Todo este cenário concorre para o reconhecimento de quão a língua portuguesa, nesta parte do mundo, é, por um lado, bastante

dinâmica, e, por outro, uma língua de comunicação, independentemente de ter ou não ter um domínio perfeito sobre ela. A partir de outras recriam-se ou reinventam-se palavras que no contexto são entendidas como português e servem para facilitar a comunicação. É importante notar que tais palavras de outras línguas concebidas como português ocorrem na oralidade como também na escrita, nalguns casos.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (1975/1998). *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra, edição electrónica.
- Baldiessa, R. (2014). A teoria da complexidade e novas perspectivas para os estudos de comunicação organizacional. In M. M. K. Kunsch. *Comunicação Organizacional. Históricos, fundamentos e processos* (Vol. 1, pp. 135-164). São Paulo: Editora Saraiva.
- Canclini, N. G. (2011). *Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade* (4.^a ed.). São Paulo: UNESP.
- Castells, M. A. (2003). *Galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Colnago, C. K. (2006). *A comunicação Organizacional como factor determinante para a construção da imagem institucional* (Dissertação de mestrado). PUCSP, São Paulo.
- Corrêa, E. S. (2014). *Comunicação digital e novas mídias institucionais*. In Kunsch, M. M. K. *Comunicação Organizacional. Históricos, fundamentos e processos* (Vol. 1, pp. 317-336). São Paulo: Editora Saraiva.
- Curvelo, J. J. A. (2002). *Comunicação interna e cultura organizacional*. São Paulo: Scortecci.
- Dias, H. (1991). Os Empréstimos Lexicais das Línguas Bantu no Português. In *Actas do Simpósio Nacional sobre Língua Portuguesa em África*. Escola Superior de Santarém.
- Dias, H. (2001). *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar: Em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora* (Tese de Doutoramento). Pontifícia Universidade de São Paulo.
- Dias, H. (2002). *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar: Em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora*. Maputo: Promédia.
- Dias, H. (2003). As Origens Históricas da Moçambicanização da Língua Portuguesa (1502-1975). *Aprender Juntos* 2, 8-27.
- Foucault, M. (1996). *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola.
- Gonçalves, P. (2010). *A Génese do português de Moçambique*. Lisboa: INCM.

- Hall, S. (2003). *Identidade Cultural na Pós-modernidade* (7.^a ed.). Rio de Janeiro: Ed. DP&A.
- Hall, S. (2005). *Identidade Cultural na Pós-modernidade* (10.^a ed.). Rio de Janeiro: Ed. DP&A.
- Ngunga, A. & Bavo, N. N. (2011). *Práticas Linguísticas em Moçambique: Avaliação da Vitalidade Linguística em seis distritos*. Maputo: Centro de Estudos Africanos-UEM.
- Ohana, P. (1995). *As 100 palavras-chave do Management dos Homens*. Lisboa: Sociedade Astória.
- Pinto, J. (1995). *1,2,3 da Semiotica*. Belo Horizonte: UFMG.
- Rego, F. G. T. (1986). *Comunicação Empresarial, Comunicação institucional: conceitos, estratégias, sistemas, estrutura planeamento e técnicas*. São Paulo: Summus.
- Santos, M. (2000). *Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.
- Sengo, A. G. S. (2010). *Processos de Enriquecimento do Léxico do Português de Moçambique*. Maputo/ Porto: Universidade do Porto.
- Stroud, C. & Tuzine, A. (Orgs.). (1998). *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), Cadernos de Pesquisa n.º 26.
- Thun, F. S. et al. (2007). *Saber comunicar, Saber dialogar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vilela, M. (1979). *Estruturas Léxicas do Português*. Coimbra: Almedina.
- Vilela, M. (1994). *Estudos de Lexicologia do Português*. Coimbra: Almedina.

O Português, uma língua de comunicação e culturas

ZAINABO ALCINA DOS ANJOS VIAGE

Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula, Moçambique

Introdução

Moçambique é um país com uma enorme diversidade linguística e cultural, razão pela qual se adoptou a Língua portuguesa com o estatuto de língua oficial, para unir todos os moçambicanos, do Rovuma ao Maputo e do Zumbo ao Índico.

A presente comunicação tem como objectivo geral reflectir sobre a língua portuguesa em Moçambique como meio de comunicação e transmissão de valores sócio-culturais. O ensino das línguas locais em Moçambique é importante para melhor compreensão e assimilação da língua portuguesa, visto que as línguas locais em Moçambique são usadas pela maioria da sua população. Assim, os objectivos específicos que norteiam esta comunicação são os seguintes: discutir sobre a importância do ensino bilingue em Moçambique; indicar as relações existentes entre a língua e a cultura, propor algumas áreas de intervenção pedagógica para intensificar a valorização das línguas moçambicanas, tendo em conta que estas fazem parte da cultura moçambicana.

Alguns linguistas, como Gonçalves, Ngunga, Nhantumbo, Stroud, entre outros, já avançaram com estudos das línguas moçambicanas em relação com a língua portuguesa como parte integrante da cultura; Mateus, Amorim, Sousa, entre outros, fazem esta abordagem.

A minha intervenção nesta pesquisa torna-se importante, na medida em que são descritas estratégias de ensino da língua portuguesa como parte integrante da cultura moçambicana. Este artigo terá os seguintes pontos de discussão:

- Reflexão sobre o ensino bilingue em Moçambique e a integração cultural;
- Relação língua e cultura;
- Relação língua e identidade.
- O papel das ONGS (Organizações Não Governamentais) no ensino da língua Portuguesa.

1. Reflexão sobre o ensino bilingue em Moçambique e a integração cultural

A introdução do ensino bilingue é bem-vinda ao sistema de ensino, visto que as línguas minoritárias ficarão protegidas do desaparecimento e ao mesmo tempo poderá aumentar o número dos seus falantes.

Para Stroud & Tuzine (1998) os programas de educação bilingue podem auxiliar na promoção de um desenvolvimento mais equitativo pelo treino do aluno em práticas de multilinguismo na comunidade e criação de sua sensibilidade para os importantes papéis sócio-políticos e económicos de múltiplas línguas. Contudo, existem também benefícios individuais, psico-educacionais e linguísticos talvez melhor conhecidos a serem obtidos a partir da educação bilingue.

A introdução do ensino bilingue ajudará ao aluno a conhecer melhor a sua cultura, a não sentir vergonha da sua própria língua, a se afirmar como membro da sua tribo. Stroud & Tuzine afirmam que “existem três conjuntos de argumentos que decidem pelo apoio firme do uso das línguas maternas para fins adicionais”. Os autores apontam como primeiro argumento:

- a. A consideração que a escola tem as normas de interação da criança, os estilos de aprendizagem e as identidades individuais e sociais no processo de ensino-aprendizagem;

O segundo argumento apresentado pelos autores acima supracitados é:

- b. As línguas maternas facilitam a aquisição e habilidades de leitura e escrita na criança;

Por fim, Stroud e Tuzine ilustram como último argumento, a seguinte hipótese:

- c. Parece que os aspectos centrais tanto do funcionamento cognitivo como do académico numa língua segunda depende directamente dos níveis alcançados na língua materna.

Na nossa opinião, os argumentos apresentados por Stroud e Tuzine são aceitáveis. Portanto, é imperioso que o aluno tenha a consciência de que está a aprender a L2 partindo da aprendizagem que tem da sua língua materna.

A língua portuguesa está representada na cultura dos portugueses e a língua bantu está representada na cultura dos africanos.

Phillipson (2003) sustenta que “os aprendentes que têm uma história de multilinguismo societal, em que obviamente as suas L1 são tidas em conta, abrem-se facilmente para o contacto cultural”. Atendendo e considerando que a língua está associada à cultura, é importante que o aprendente tenha conhecimentos básicos da cultura da língua que está a aprender.

A língua portuguesa em Moçambique é a língua de ensino e é usada em todos os domínios de comunicação oficial. É na língua que encontramos a identificação identitária e cultural, tendo em conta a ligação afectiva do indivíduo.

1.1. Valorização e preservação das línguas moçambicanas

As novas políticas linguísticas em Moçambique favoreceram a introdução do uso das Línguas Bantu nas Universidades, nos níveis de Licenciatura e de Mestrado. Segundo Gonçalves (2011) “a valorização das línguas bantu têm reforçado a autoestima da população que finalmente vêem as suas línguas valorizadas”.

Actualmente, vemos que em Moçambique já existem várias entidades formadas na área de Linguística e com maior interesse em fazer estudos nas nossas línguas locais. De acordo com as tarefas que haviam sido propostas por Khathupa (1980), mais de 80% das propostas estão sendo realizadas, tais como: produção de material didáctico, abertura de cursos de Línguas Bantu nas Universidades, criação de núcleos de pesquisa na área da Linguística Bantu.

A UEM (Universidade Eduardo Mondlane), como a maior universidade do país, tem em funcionamento cursos de graduação e de pós-graduação e ainda oferece cursos livres de todas as línguas bantu. Estes cursos podem ser oferecidos dentro e fora das universidades, dependendo dos utentes. A UEM oferece, ainda, a tradução do português para as línguas bantu (e vice-versa), revisão linguística e edição de publicações em línguas bantu, serviços personalizados. Dentro das propostas adiantadas por Khatupa, verificamos que o que está em discussão na actualidade é a padronização das línguas moçambicanas.

Em Julho de 2013, realizou-se uma conferência internacional sobre as línguas moçambicanas, com maior destaque para as línguas Bantu. Segundo o Presidente do Conselho de Administração da Rádio Moçambique, Faruco Sadique, são 21 línguas usadas pela Rádio Moçambique, sendo 19 locais. Para este, uma das

ferramentas que permite o bom termo da nobre missão que a RM desempenha como a maior estação pública de radiofusão é o uso de línguas nacionais.

Conforme a descrição feita em epígrafe, é de notar que as línguas moçambicanas estão sendo valorizadas, apesar de existirem algumas lacunas no que se refere a produção de material didáctico, e que faz parte da cultura moçambicana.

Tendo em conta que a língua portuguesa está associada à cultura moçambicana, pode-se dizer que a criança torna-se activa, extrovertida e participativa na sala de aulas e interage à vontade com os colegas, assim como com os professores, quando se expressa na língua materna. Portanto, é importante que as línguas nativas sejam valorizadas e preservadas.

2. Relação língua e identidade

Antes de falarmos da relação existente entre língua e identidade, achamos conveniente definir a palavra língua, na perspectiva da linguística. Segundo Figueiredo & Figueiredo (2003), “língua é o conjunto formado por um número limitado de signos (escritos, orais) e pelas suas regras de combinação constatados numa determinada época e num determinado lugar”. Neste artigo, importa-nos falar da língua falada e escrita.

A identidade de um povo, de uma sociedade e de uma tribo está reflectida na cultura, no vestuário, nas danças, na língua, na alimentação, assim como na maneira de confeccionar os alimentos, na maneira de se relacionar com os outros, etc. Neste artigo, falamos da identidade como elemento integrante da língua, fazendo com que haja a unidade nacional.

Amorim & Sousa (2013, p. 11) definem língua como “o código utilizado por cada comunidade linguística, ou seja, um sistema de signos linguísticos que pode ser utilizado por meio da fala ou da escrita”.

A nossa maneira de produzir os nossos discursos, sejam eles orais ou escritos, está reflectida na língua; os valores culturais que passam de geração para geração, nas sociedades africanas, são transmitidos através da língua oral. Portanto, é importante que todo moçambicano conheça pelo menos uma das línguas bantu de Moçambique para que se sinta verdadeiramente moçambicano. Numa entrevista feita a Alberto Viegas pelo Professor Doutor Pedro Castino, Alberto Viegas declarou que “um moçambicano que não fala nenhuma língua nativa não é moçambicano completo”.

3. Relação língua e cultura

Existe uma forte relação entre a língua e cultura. Por exemplo, a língua portuguesa está extremamente relacionada a cultura ocidental. A língua identifica,

pois, o cidadão como parte integrante de uma cultura. A língua faz parte da construção da identidade e da sociedade de um ser humano. Se o indivíduo não conhece a língua da cultura à qual pertence, então não faz verdadeiramente parte dessa cultura.

É através da língua que passamos a conhecer todos os valores da nossa cultura. A língua portuguesa coabita com as línguas bantu, razão pela qual o moçambicano deve conhecer as culturas que fazem parte dessas línguas.

É importante que o professor do nível primário conheça bem os seus alunos para melhor aplicar estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa, tendo em conta que este nível é o alicerce para o sucesso académico de um indivíduo. Assim, conhecendo a cultura de cada aluno, o professor estará em condições de criar mecanismos de apoio aos alunos fracos.

4. As competências do professor no ensino da Língua Portuguesa, tendo em conta a componente cultural

O professor desempenha um grande papel como educador, assim como instrutor. No ensino da língua portuguesa em países multilingues como Moçambique, é importante que o professor tenha em consideração a cultura dos seus alunos, visto que a linguagem dos alunos, em alguns casos é reflectida na língua. Segundo Perrenoud (2000, p. 23), que “o professor deve conhecer os conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas, quando se pretende construir alguém”. Se o professor de língua portuguesa conhecer melhor os conteúdos que ensina, estará em condições de favorecer a boa aprendizagem ao aluno. Perrenoud sustenta ainda que, para as novas competências profissionais, deve-se ter em consideração os seguintes componentes:

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- Administrar a progressão da aprendizagem;
- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- Trabalhar em equipe;
- Participar da administração da escola;
- Informar e envolver os pais;
- Utilizar novas tecnologias;
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- Administrar sua própria formação contínua.”

Os itens acima apresentados por Perrenoud provam que o professor em sala de aulas deve ser activo e criativo, de modo a exercer devidamente a sua profissão. Este autor vai mais além, ao considerar que o aluno deve ampliar as suas bases

científicas e práticas de modo a lutar contra a ignorância. Sabe-se que a língua portuguesa em Moçambique é a língua de ensino e de unidade nacional.

5. O papel das ONGS (Organizações Não Governamentais) no Ensino da Língua Portuguesa

Algumas ONGS têm estado a trabalhar na área de Língua Portuguesa como forma de reforçar a qualidade de ensino em Moçambique. Os projectos como Apal, Visão Mundial, Save the children, entre outros, trabalham na área da língua, tendo em conta a componente cultural. Por exemplo o projecto Apal (Aprender a ler) actua no nível básico nas classes iniciais e tem como objectivo auxiliar o MEDH (Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano) no reforço à leitura. Considerando que a língua e a cultura são elementos associados, o projecto optou pelo uso das línguas locais como meio de ensino nas primeiras 12 semanas, na primeira classe, e, posteriormente a estas duas semanas, as aulas serão leccionadas na língua portuguesa. A opção de conciliar as duas línguas parte do princípio de que as crianças, ao aprenderem na sua língua local, assim como em português, tiraram maior proveito do processo de socialização e de aprendizagem, de tal modo que estarão em condições de valorizar a sua cultura em detrimento da cultura portuguesa. Portanto, os projectos existentes na área educacional têm por objectivo auxiliar o sistema educativo em Moçambique em material didáctico, recursos financeiros, troca de experiências, aumento das infra-estruturas escolares, entre outros aspectos, tendo em conta as novas abordagens do processo do ensino aprendizagem trazidas do exterior, incentivando os professores à entrega ao trabalho para a melhoria da qualidade de ensino em Moçambique.

Conclusão

De acordo com o exposto nesta comunicação, concluo que:

- Não se pode dissociar a língua do falante da cultura a que ele pertence;
- É importante que o falante das duas línguas (L1 e L2) tenha conhecimento cultural das duas línguas;
- Existe uma forte relação entre língua, cultura e identidade;
- É na língua que encontramos os traços da nossa cultura;
- É importante que o professor conheça a cultura dos seus alunos para melhor perceber as dificuldades que eles enfrentam na aprendizagem da língua portuguesa.

Referências bibliográficas

- Amorim, C. & Sousa, C. (2013). *Gramática da Língua Portuguesa*. Porto: Areal Editores.
- Castiano, J. P. (2015) *Filosofia Africana da Sagacidade à Intersubjectivção*. Maputo: Publiflix.
- Firmino, G. (1998). *Línguas e Educação em Moçambique*. In C. Stroud & A. Tuzine. *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*. Maputo: Edição INDE.
- Figueiredo, O. M. & Figueiredo E. B. (2003). *Dicionário Prático para o estudo do Português da Língua aos discursos*. Lisboa.
- Gonçalves, P. (2003). In F. Bicho. *Valorização das línguas bantu de Moçambique* (notícia). < <http://dw.com/p/193rq> >, 11-07-2013.
- Katupha, M. J. (1985). O Panorama Linguístico de Moçambique e a Contribuição da Linguística na Definição de uma Política Linguística Apropriada. In *I Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 317-334). Lisboa: APL.
- Ngunga, A. & Bavo, N. N. (2011). *Práticas Linguísticas em Moçambique. Avaliação da Vitalidade Linguística em Seis Distritos*. Maputo: UEM.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas Competências para Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Phillipson, R. (2003). *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. Londres/ Nova Iorque: Routledge.
- Seminário sobre as línguas moçambicanas com maior destaque para a bantu. <www.jornalnoticias.co.mz>, 24/02/2015.
- Stroud, C. & Tuzine, A. (1998). *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*. Maputo: Edição INDE.
- Stroud, C. & Tuzine, A. (1998). A Abordagem de Questões de Educação Multilíngue em Países em Vias de Desenvolvimento. In *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*. Maputo: Edição INDE.

Ensino de estratégias de aprendizagem de vocabulário em Português Língua Estrangeira

ANA RITA CARRILHO

Universidade da Beira Interior

1. Introdução

No que concerne à aprendizagem de línguas, não só é necessário que o aluno (ou o aprendente) expanda o conhecimento da língua que se encontra a aprender, como é também vital que faça uso de todas as “técnicas” que mais contribuem para um desempenho linguístico e comunicativo adequados. Neste contexto, a sala de aula apresenta-se como local privilegiado ao desenvolvimento e promoção de estratégias de aprendizagem, visando que esta última se torne efetiva, tornando os alunos mais independentes do professor. Com o ensino explícito de estratégias de aprendizagem pretende-se contribuir para elevar a motivação de cada um dos alunos, que ao adotá-las estarão a fazer uso de ferramentas que permitem ultrapassar as várias dificuldades com que se deparam ao longo da aprendizagem da língua, potenciando que se tornem utilizadores mais efetivos dessa mesma.

2. O ensino explícito de estratégias de aprendizagem

O ensino explícito de estratégias de aprendizagem é visto por muitos como um valioso contributo para o desenvolvimento de competências que conduzem ao sucesso académico e que facilitam a aprendizagem ao longo da vida e, segundo Miranda (2002), poderá ser considerada como a metodologia que melhor responde ao desafio de ensinar a aprender.

Não são raras as publicações onde se verifica uma grande ambiguidade no emprego dos termos “técnicas”, “táticas” “dicas” e, em muitos casos, são resumidas ao conceito de estratégias levadas a cabo pelos alunos, a fim controlarem a sua

aprendizagem e o seu desempenho escolar. É, no entanto, importante manter presente a diferença entre os conceitos *técnicas de estudo* e *estratégias de aprendizagem*: as primeiras dizem respeito a ações, mais ou menos mecânicas, que ao serem aplicadas podem não visar diretamente a aprendizagem, mas sim a obtenção de sucesso nas aulas e na realização de tarefas escolares; enquanto as segundas são empregues de forma intencional e têm como objetivo facilitar a aprendizagem efetiva (Simão, 2001). As estratégias de aprendizagem são instrumentos desenvolvidos de forma consciente e intencional, através das quais o aluno pode “processar, organizar, reter e recuperar o material informativo” (Silva, Simão & Sá, 2004, p. 69) e referem-se a “what learners know and do to regulate their learning” (Kumaravadivelu, 2006, p. 36). Estas atuam ao nível do conhecimento a longo prazo, sedimentando informações obtidas ao longo da vida, permitindo recuperar e fazer uso dessa mesma informação em vários contextos. Estas potenciam que a aprendizagem continue para lá das paredes da sala de aula, pelo que o aprendente se envolve de forma ativa em novas tarefas e contextos de uso da língua-alvo.

Segundo vários autores, como Chamot (2011) ou Rubin (2013), deve ser objetivo do ensino baseado em estratégias promover que o aprendente passe a exercer controlo sobre a sua aprendizagem, através da apresentação de como se aplicam determinados procedimentos e qual a sua finalidade. O aprendente deve ser capaz de construir o seu próprio conhecimento sobre o uso destes procedimentos através da reflexão ativa e consciente, transformando a aprendizagem num processo dinâmico. Visa-se conduzir o aprendente à autonomia, aqui entendida como o assumir da responsabilidade e do controlo sobre a sua aprendizagem. Neste percurso, compete ao professor favorecer o processo de aprendizagem de estratégias, devendo apresentar os objetivos de uma dada tarefa, decidir as atividades a realizar, explicitar as condições de realização das mesmas e os vários critérios de avaliação, tudo isto, enquanto proporciona aos alunos aquilo que Simão (2002, p. 37) apelida de “mecanismos de ajuda pedagógica”.

O ensino de estratégias trata-se de um processo gradual e organizado, para o qual é necessário traçar um plano com alguma antecedência. Numa leitura atenta de Rubin (2013), podemos identificar as principais características do ensino baseado em estratégias, onde se reforça a importância deste ser devidamente contextualizado, como parte integrante da aula, pois há uma correlação entre as estratégias e os objetivos propostos. O ensino com base em estratégias deve igualmente ser explícito, uma vez que só através da demonstração e explicação de *como*, *o quanto*, *o porquê* e *o quando* as estratégias provam ser uma mais-valia os aprendentes reconhecerão a sua utilidade. Outro aspeto muito salientado na literatura é o facto de ser necessário ter em conta que o ensino de estratégias não

pode assumir uma forma padronizada ou mecanicista, pois envolve variáveis como a idade, a motivação, as necessidades, os objetivos de aprendizagem, entre outras.

Independentemente do modelo que se adote, e de acordo com Rubin, Chamot, Harris & Anderson (2007), existem quatro aspetos que subjazem a este tipo de abordagem ao ensino:

1. procurar que os alunos tenham consciência sobre as estratégias que eles próprios usam;
2. a importância do professor apresentar e ajustar estratégias que preencham as necessidades dos alunos e que estes se tornem cada mais conscientes de tudo o que envolve a sua aprendizagem;
3. a importância de dispor de várias situações para praticar estas estratégias, promovendo a autonomia dos alunos, que gradualmente deixarão de depender da orientação do professor e, por último,
4. a realização de uma autoavaliação do uso de estratégias e da sua eficácia, o que potenciará a sua transferência para outras tarefas.

A construção de uma sala de aula estratégica só será possível se o professor se colocar no papel do aluno, o que lhe permitirá ensinar estratégias de aprendizagem que possibilitem compreender, armazenar e recuperar a informação, mas também o tornará capaz de aprender e ensinar estrategicamente os conteúdos (Simão, 2001). Trata-se de um desafio estendido ao professor que se vê dotado de grande autonomia ao desenvolver a sua atividade docente, contudo é-lhe imputada a responsabilidade de a ajustar à realidade da sua sala de aula e às necessidades dos seus alunos, devendo para isso desenvolver aquilo a que se poderá chamar de “inteligência pedagógica” (Simão, 2001, p. 5).

3. Estratégias de aprendizagem de vocabulário

É comumente aceite que a aprendizagem deliberada de vocabulário tem como característica ser mais efetiva e duradoura (Ellis, 2008; Nation & Meara, 2002; Schmitt, 1997, 2008), mas esta será ainda mais permanente quando orientada por objetivos de aprendizagem, propostos e atingidos pelo próprio aluno.

Como referem Moir e Nation (2002), na aprendizagem de vocabulário dever-se-ão considerar três objetivos primordiais:

1. ir ao encontro dos objetivos e necessidades do aprendente;
2. conduzir a que o resultado da aprendizagem seja retido de forma a que o conhecimento vocabular perdure e
3. potenciar que o vocabulário aprendido se encontre disponível, permitindo um bom desempenho recetivo e produtivo.

Na concretização de cada um destes objetivos, o aluno poderá empregar estratégias que facilitem a aprendizagem de vocabulário, sem esquecer que para cada um dos objetivos a que se propõe corresponderão estratégias diferentes.

Na base de um comportamento estratégico durante a aprendizagem de vocabulário está a necessidade de desenvolver a capacidade de decisão sobre as estratégias a empregar e a avaliação da validade e contributo destas para a aprendizagem, sem esquecer que “[l]earners need to not only know about strategies and understand what they involve, but they need to become very comfortable with their use” (Moir & Nation, 2002, p. 32). Perante esta premissa, o ensino de vocabulário baseado no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem revela-se uma mais-valia, pois através destas os alunos poderão desenvolver, por eles próprios, a sua competência lexical, obedecendo aos critérios impostos pelas suas necessidades e preferências.

4. Ensino de estratégias de aprendizagem de vocabulário em Português Língua Estrangeira

4.1. Contextualização do trabalho de investigação

O trabalho de investigação que aqui se apresenta foi realizado na sequência de um curso intensivo de Português Língua Estrangeira (PLE) que decorreu na Universidade Técnica de Białystok, no mês de julho de 2012 (Carrilho, 2015). O curso teve a duração de sessenta horas, repartidas por três semanas.

A turma era constituída por catorze alunos, nove participantes do género feminino e cinco participantes do género masculino. Num contexto marcado pela distância do local onde a língua-alvo é falada, tratava-se de um grupo homogéneo no que diz respeito à língua materna (polaco) e à sua faixa etária, que se fixava entre os 20 e os 23 anos.

4.2. Ensino de estratégias durante o curso em 2012

O estudo que aqui expomos tem por base o inventário proposto por Rebecca Oxford (1990), considerado como uma das classificações mais alargadas de estratégias de aprendizagem até ao presente (Brown, 2000; Griffiths, 2008) e adotada em vários trabalhos de investigação no campo. Esta opção permitiu enquadrar as estratégias exploradas e desenvolvidas, validando a sua análise qualitativa.

No referido inventário, as estratégias de aprendizagem encontram-se divididas em dois grandes grupos: *estratégias diretas*, quando se referem ao tratamento direto da língua e *estratégias indiretas*, responsáveis por dar apoio à aprendizagem e aquisição.

As estratégias desenvolvidas durante o curso intensivo de PLE foram enquadradas no primeiro grupo, o qual é apontado por Oxford (1990) como sendo aquele que é mais facilmente observado na sala de aula. Neste espaço foram explicitados procedimentos que visavam estimular a retenção e recuperação de vocabulário, devidamente contextualizado e procurou-se dirigir o seu uso de forma adequada às várias situações comunicativas.

Seguindo o inventário anteriormente mencionado, as estratégias diretas de aprendizagem foram subdivididas em outros três grupos: estratégias de memória, cognitivas e de compensação e para cada uma destas categorias foram propostos e desenvolvidos diferentes procedimentos.

No que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias de memória, estas foram distribuídas por quatro categorias:

1) “Criar ligações mentais” consistindo na contextualização do vocabulário explorado na sala de aula através de diálogos, imagens e outros exemplos ou no agrupar de palavras em diferentes categorias. Para o desenvolvimento desta estratégia foi proposto aos alunos que elaborassem um glossário onde pudessem agrupar as palavras por área temática, por dificuldade, com base em imagens, reforçando a liberdade de cada um para acrescentar ou retirar secções a este glossário, consoante as suas necessidades, mas sobretudo de acordo com o seu estilo de aprendizagem, pelo que a sua extensão e grau de detalhe dependiam inteiramente da sua preferência e escolhas.

2) “Recorrer a imagens e sons” onde foi enquadrada a promovida a elaboração de mapas conceptuais, vistos como ferramentas de aprendizagem e de organização do pensamento muito versáteis. Coube à professora explicitar os passos de construção de um mapa conceptual a partir de uma imagem, potenciando igualmente a criação de ligações mentais. Dentro desta categoria recorreu-se ainda a materiais autênticos como folhetos promocionais de supermercados, os quais foram explorados na sala de aula, numa tarefa de aprendizagem proposta no caderno de exercícios e realizada a pares. Esta tarefa trata-se de uma reinterpretação das listas de palavras propostas por Nation (1980)¹, consistindo numa proposta de trabalho muito completa enquanto promotora de estratégias de aprendizagem por parte dos alunos:

a. Estratégias de memória: estímulo da memória visual através de imagens.

¹ A utilização de listas de palavras é vista por Nation (1980) como uma estratégia muito frequente entre os aprendentes, permitindo a aprendizagem de um grande número de palavras num curto espaço de tempo. Na aplicação desta estratégia, o autor propõe que as palavras apresentadas em listas sejam acompanhadas por outras estratégias como a associação das palavras à língua materna, a utilização de cartões de palavras, a associação a palavras-chave, entre outras.

- b. Estratégias cognitivas: identificação de vocabulário através da interação com materiais dedicados à unidade vocabular e desenvolvimento de técnicas específicas para a execução da tarefa de aprendizagem.
- c. Estratégias sociais: interação com os colegas, negociação de significado e intenção comunicativa.

Nesta categoria foi igualmente promovido o recurso à mnemónica, sendo disto exemplo a apresentação dos verbos irregulares no presente do indicativo, que teve como critério a semelhança fonética da conjugação da 1.^a pessoa do singular (sou, estou, vou, dou, por exemplo). A mnemónica constitui, segundo vários investigadores, uma estratégia de memorização e que, neste contexto, poderia também auxiliar na pronúncia correta de formas semelhantes, como por exemplo leem e veem (3.^a pessoa do plural dos verbos ler e ver no presente do indicativo).

3) “Revisão cuidada” e ativa dos materiais, a qual visava contribuir para a organização do pensamento e para a consolidação de conhecimentos vocabulares.

A quarta e última categoria consistia em 4) “empregar ação” na explicitação de vocabulário, com recurso a mímica e/ou onomatopeias. Estas ações, para além de proporcionarem alguns momentos de descontração, permitiram, por vezes, contornar o recurso à tradução e estimular, mais uma vez, a memória dos alunos.

Para melhor apreciação do exposto, propõe-se a leitura da tabela 1, onde são resumidas as categorias de estratégias de memória:

Criar ligações mentais	Recorrer a imagens e sons	Revisão cuidada	Empregar ação
Contextualizar o vocabulário através de diálogos ou imagens.	Criar mapas conceptuais.	Rever os materiais produzidos: mapas conceptuais, caderno, glossário, audição de textos.	Acompanhar a explicação do significado de uma palavra com mímica.
Agrupar ou classificar palavras: glossário.	Recorrer a materiais autênticos: folhetos promocionais de supermercados.		
	Recorrer a mnemónicas.		

Tabela 1 – Estratégias de memória

O desenvolvimento de estratégias cognitivas assentou, igualmente, em quatro categorias, propostas e exploradas na sala de aula de forma sistemática e planeada:

1) “Praticar” de forma intensiva uma língua será, possivelmente, a estratégia que os alunos reconhecem como essencial e no presente estudo consistiu em proporcionar vários momentos de prática ativa da língua portuguesa no espaço da sala de aula, procurando concorrer para o aumento da autoconfiança de cada um dos alunos, sendo estes corrigidos sempre que a situação o exigisse. Enquadrado nesta categoria, promoveu-se o uso de fórmulas de expressão visando que estas se tornassem automáticas, não só no seu uso, como também na sua identificação, contribuindo para a consequente compreensão. Foi incentivado que os alunos se dirigissem à professora e restantes colegas em português, tanto no momento de cumprimentar, como para pedir algo ou perguntar alguma coisa.

2) “Trocar mensagens eletrónicas” entre colegas e professora consistia numa estratégia a desenvolver entre sessões de aulas. Pensa-se contribuir, desta forma, para que os alunos não encarem o uso efetivo da língua como uma dificuldade, mas sim como algo que, numa primeira fase, podem fazer dentro de um ambiente controlado, onde todos partilham as mesmas características e dificuldades, sem temer passar por situações de constrangimento no uso da língua.

3) “Analisar e refletir” consistiu em promover o estabelecimento de ligações entre palavras (por família de palavras, por sinonímia ou por antonímia) e encontrar semelhanças entre a sua língua materna ou qualquer outra língua que conhecessem ou dominassem. Esta ação requer, contudo, precaução ao ser desenvolvida, pois é importante reforçar que a tradução não garante a adequação e estruturação corretas, pelo que deverá ser evitada ao máximo. Durante as aulas, sublinhou-se constantemente que a tradução, como estratégia, deverá ser utilizada com moderação, sendo útil para conhecer o significado de uma palavra, mas não o seu uso efetivo.

4) Para “estruturar o *input* e do *output*” foi encorajado o manter de um caderno de apontamentos em português. É importante que os alunos compreendam que este caderno se trata de uma ferramenta de aprendizagem criada por eles mesmos, pelo que o professor deverá explicitar a utilidade de o escrever na língua que se encontram a aprender e introduzir técnicas de destaque de informações e conteúdos. No curso intensivo alvo do presente estudo, a professora apresentou todos os seus materiais escritos na língua-alvo e, numa fase inicial, explicitou quais os conteúdos que mereciam mais destaque. Nesta sequência, foi ainda promovida a leitura ativa dos vários materiais – textos e diálogos. Na sua realização os alunos deveriam sublinhar ou destacar todos os elementos que despertassem dúvida, procedendo-se posteriormente à sua análise e explicitação. A par disto, foi encorajada a consulta do caderno durante a realização de exercícios e outras

atividades, observando-se inclusivamente que alguns alunos, no momento de intervir oralmente, utilizaram o caderno para recuperar palavras ou expressões.

Praticar	Receber e enviar mensagens	Analisar e refletir	Estruturar <i>input</i> e <i>output</i>
Repetir diálogos acompanhados de dramatização.	Enviar mensagens de correio eletrónico ou nas redes sociais.	Analisar expressões e palavras: origem, criar ligações, semelhanças e contrastes com outras línguas.	Manter um caderno de apontamentos e promover que este caderno seja escrito na língua-alvo.
Reconhecer as fórmulas e aplicá-las: pedir, cumprimentar, agradecer...		Recorrer pontualmente à tradução, alertando para o facto de não garantir sempre a adequação e estruturação corretas.	Introduzir técnicas de destaque nos cadernos.
Abordar a professora e os colegas em português.			Promover a leitura ativa dos vários materiais textos e diálogos.

Tabela 2 – Estratégias cognitivas

O último grupo de estratégias aqui apresentado diz respeito às *estratégias de compensação*, também elas distribuídas de acordo com o inventário de Oxford (1990). Muitas vezes, estas são confundidas pelos alunos com a mera aplicação de instinto ou algo que lhes permita contornar os obstáculos com que se deparam ao comunicar, não sendo fácil a tarefa de explorá-las enquanto estratégias de aprendizagem.

Como se pode constatar na tabela 3, este grupo foi subdividido em duas categorias:

1) “*Guessing intelligently*” (Oxford, 1990) consiste na compreensão de vocabulário através da interpretação da linguagem corporal dos interlocutores e através de outras informações extralinguísticas. O desenvolvimento desta estratégia

é igualmente possível através de outras “pistas” de natureza linguística como a presença de afixos, contudo isto só será possível alcançar caso haja algum conhecimento formal do funcionamento da língua.

2) Para “ultrapassar limitações na oralidade e na escrita” incentivou-se a prática da língua-alvo, mesmo que isso implicasse o uso simultâneo de outra língua. Foi dado tempo e espaço para que o aluno fizesse esta substituição quando confrontado com alguma dificuldade, tentando não interromper a comunicação, sendo aceite o recurso a outra língua ou a circunlóquios, demonstrando fazer um uso criativo da língua.

<i>Guessing Intelligently</i>	Ultrapassar limitações na oralidade e na escrita
Tentar chegar ao significado recorrendo a outras informações: atender ao contexto; observar a linguagem corporal.	Incentivar o uso da língua-alvo o mais possível: uso de palavras na língua-alvo em simultâneo com outra língua.
Compreender o significado através de pistas linguísticas como afixos ou semelhança com outras línguas.	Recorrer a circunlóquios e perífrases.

Tabela 3 – Estratégias de compensação

5. Contributo

No final do curso intensivo foi solicitado aos participantes que classificassem o contributo do ensino explícito de estratégias, numa das seguintes categorias: “contribuiu bastante”², “contribuiu muito”, “contribuiu pouco” ou “não contribuiu nada”.

Os resultados obtidos foram muito encorajadores ao verificar-se que a maioria dos participantes indicou que o ensino de estratégias “contribuiu muito” para a sua aprendizagem de vocabulário, sendo que as 11 ocorrências correspondem a 78,5% dos registos. Este dado pode ser apreciado no gráfico 1 e é reforçado pelo

² A escala de intensidade aqui apresentada poderá levantar algumas questões quanto ao valor semântico dos advérbios *bastante* e *muito*, contudo a opção prendeu-se a dois critérios de cariz pragmático: 1) ao longo do curso intensivo, os alunos familiarizaram-se com o advérbio *muito*, empregando-o frequentemente como é característico em níveis de iniciação, onde o uso deste e do advérbio *pouco* é constante e 2) apesar do valor semântico atribuído a *bastante* ser equivalente a *suficientemente*, verifica-se que os nativos o empregam coloquialmente como sinónimo de *muito* ou como forma de intensificar este último, facto que foi explicado aos inquiridos.

facto de não haver qualquer ocorrência nas hipóteses de resposta de “contribuiu pouco” e “não contribuiu nada”.

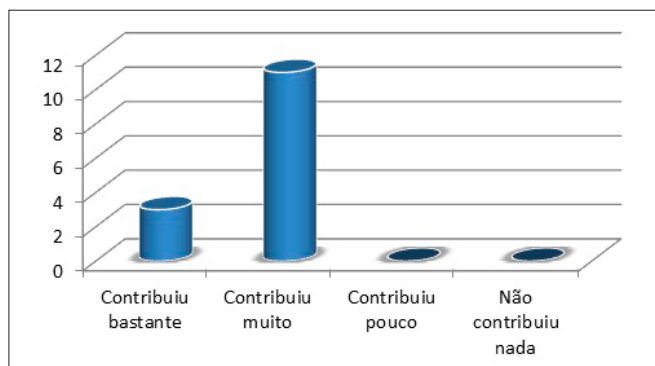


Gráfico 1 – Contributo do ensino explícito das estratégias

Perante estes valores verificou-se que os participantes se encontravam abertos a aprender como desenvolver e usar de forma eficaz diferentes estratégias, reconhecendo a sua validade e utilidade enquanto como ferramentas de aprendizagem.

Este resultado apresentou o desafio à professora de desenvolver, no ano subsequente, uma ação estratégica onde fossem proporcionadas as condições necessárias para que os seus alunos desenvolvessem de forma ativa, consciente e informada as suas próprias estratégias de aprendizagem de vocabulário.

6. Ensino de estratégias durante o curso em 2013

No curso intensivo ministrado no ano seguinte (2013), na mesma universidade polaca e perante um grupo de alunos que apresentava um perfil semelhante ao do grupo anterior, levou-se a cabo, uma vez mais, uma abordagem comunicativa à língua portuguesa apoiada no ensino explícito de estratégias.

Sem grandes alterações nos três grupos de estratégias aqui apresentados, no desenvolvimento de estratégias cognitivas apostou-se na diversidade de materiais, sobretudo os de cariz autêntico, adaptados para fins didáticos e devidamente contextualizados. São disto exemplo os panfletos promocionais de supermercados, referidos anteriormente, mas também pacotes de açúcar com pequenas mensagens ou receitas e vinhetas de banda desenhada. Recorreu-se igualmente a campanhas publicitárias, que passaram a assumir o papel de materiais didáticos para que os alunos pudessem ter contacto com a língua através de suportes atuais e diversificados, que estimulassem tanto a memória visual como auditiva.

Foram também privilegiadas as tarefas para realizar em grupo, a conversação, a realização de jogos didáticos ou até a dramatização de situações do quotidiano,

com especial destaque para aquelas que envolvem a negociação de significados e a interação, apostando no desenvolvimento de uma outra categoria de estratégias, a das estratégias sociais, orientando os alunos para “agir e interagir através da língua” (Casteleiro, 1991, p. 115).

7. Conclusão

Os dados recolhidos no presente estudo permitem realizar uma análise muito otimista no que diz respeito à abertura e aceitação por parte dos alunos em relação à adoção de um programa de aprendizagem estratégica de vocabulário.

Partindo do princípio que a aprendizagem de uma língua envolve uma ação estratégica, tanto por parte do aluno como do professor, este último tem a oportunidade de conceber materiais e adotar metodologias onde se conjuguem estratégias de ensino e de aprendizagem. Estas deverão ser reveladas de forma explícita aos alunos, pois, só assim, estes poderão reconhecer o valor de uma estratégia na sua aprendizagem e, consequentemente, desenvolvê-la para lá do contexto da sala de aula.

Não devemos esquecer que a adoção de estratégias poderá variar de acordo com o nível de aprendizagem, de proficiência e consoante as variáveis que constituem o perfil de cada um dos alunos, mas será seguro afirmar que um aluno que se encontre consciente do potencial das estratégias poderá seleccionar as que mais se adequam ao seu estilo de aprendizagem e as que melhor se enquadram dentro do seu perfil motivacional.

Referências bibliográficas

- Brown, H. D. (2000). *Principals of Language Learning and Teaching*. Nova Jérсия: Prentice Hall.
- Carrilho, A. R. (2015). *Estratégias de aprendizagem de vocabulário em Português língua segunda e Português língua estrangeira* (Tese de Doutoramento). Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Casteleiro, J. M. (1991). A gramática no ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira. In *Português como Língua Estrangeira: Actas do Seminário Internacional, Macau, 9-12 de Maio de 1991* (pp. 113-119). Macau: Direcção dos Serviços de Educação, Fundação Macau, Instituto Português do Oriente.
- Chamot, A. U. (2011). Preparing language teachers to teach learning strategies. In W. M. Chan, K. N. Chin, & T. Suthiwan (Eds.), *Foreign Language Teaching in Asia and Beyond: Current Perspectives and Future Directions* (pp. 29-44). Boston: De Gruyter Mouton.

- Ellis, N. (2008). Implicit and explicit knowledge about language. In J. Cenoz, & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (Vol. 6, pp. 1-13). Londres: Springer.
- Griffiths, C. (2008). Strategies and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from Good Language Learners* (pp. 83-98). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching – From Method to Postmethod*. Nova Jérsea: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miranda, G. L. (2002). Ensinar a aprender. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 1 (I), 97-114.
- Moir, J., & Nation, I.S.P. (2002). Learners' use of strategies for effective vocabulary learning. *Prospect*, 17 (1), 15-35.
- Nation, I.S.P., & Meara, P. (2002) Vocabulary. In N. Schmitt (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 35-54). Londres: Edward Arnold.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Rubin, J. (2013). Teaching learning strategies. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (Vol.10, pp. 2-6). Nova Jérsea: Wiley-Blackwell.
- Rubin, J., Chamot, A.U., Harris, V., & Anderson, N. J. (2007). Intervening in the use of strategies. In A. D. Cohen, E. Macaro (Eds.), *Language Learner Strategies* (pp. 141-160). Oxford: Oxford University Press.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt, & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12 (3), 329-363.
- Silva, A., Simão, A. M. V., & Sá, I. (2004). A Auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*, 10 (19), 58-74.
- Simão, A. M. V. (2001). Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In *Seminário de Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, 15 e 16 de Outubro de 2001*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/amvsimao.pdf>. Consultado a 21 de outubro de 2013.
- Simão, A. M. V. (2002). *Aprendizagem Estratégica: Uma Aposta na Auto-Regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.

O ensino do PLE em Moçambique: referências

ANGELINA COMÉ, JOSEFINA CAETANO FERRETE & TOMÁSIA MATARUCA NHAZILO

Universidade Pedagógica de Moçambique

0. Introdução

O ensino do PLE em Moçambique é uma atividade que vem desde os anos 90 e tinha como público os funcionários das embaixadas e das ONGs. Após a guerra de 16 anos, entre a Frelimo e a Renamo e, com a descoberta de recursos naturais, muitos países buscam investimento em Moçambique, o que aumentou a procura pela aprendizagem do Português.

Esta procura fez com que algumas escolas que se dedicavam ao ensino de línguas abrissem cursos de PLE, mas mesmo assim, a demanda era muita e, estas escolas, não tinham como satisfazê-la. Assim, com vista a satisfação desta demanda, surgiram algumas escolas privadas e alguns professores particulares.

Contudo, ensinar uma língua é mais do que ensinar palavras, ensinar a construir frases e as regras gramaticais, é, acima de tudo, ensinar os significados culturais existentes em cada uma dessas palavras e em cada uma dessas frases, isto é, propiciar aos alunos/aprendentes dessa língua a vivência dos valores culturais veiculados, linguisticamente, em contextos reais de comunicação. Porque de acordo com Blatt (2000) citado por Hurst:

Language is a social phenomenon and no description or explanation of the world can be created recourse to it. But the language we inherit shapes what it is we see in the world and what we cannot see, what we know and what we cannot know.

Estudiosos como, Baker (2015), Holliday (1994; 2005), Hurst (2014), Kramsk (1993), Sowden (2015), discutem aspetos relacionados com a cultura e a língua e, os seus trabalhos, mostram que ensinar uma língua é também ensinar a cultura

dos falantes da língua alvo e que os materiais didáticos devem espelhar também a cultura do povo e do mundo.

Deste modo, surgiu a seguinte questão: que aspetos culturais são abordados nos livros usados para ensinar o Português como Língua Estrangeira (PLE), em Moçambique? E desta surgiram outras, como: (i) Que materiais são usados para o ensino do PLE?; (ii) Será que eles abordam aspetos relacionados com a cultura moçambicana?

A partir dessas questões definiram-se os seguintes objetivos: (i) Identificar os materiais usados no ensino do PLE; (ii) identificar algumas unidades didáticas e descrever os conteúdos ou tópicos, de acordo com a área vocabular; (iii) verificar até que ponto esses conteúdos (vocabulário) se inserem na cultura moçambicana.

1. Os materiais didáticos para o ensino do Português em Moçambique: Referências

Em Moçambique, a produção de materiais didáticos não era tradição. Normalmente, os professores recorriam aos materiais produzidos em Portugal para o ensino. Só a partir dos anos de 2007, começaram a surgir, e Moçambique, alguns materiais didáticos produzidos localmente.

Este problema da falta de materiais didáticos, produzidos localmente, afetou também a área de ensino de Português como língua estrangeira (PLE). Atualmente, o Português tem despertado o interesse de pessoas de todos os continentes, que têm procurado aprender e até ensinar o Português num contexto de Língua Estrangeira (LE). Para fazer face à falta de materiais, muitos professores, e alguns “curiosos”¹, recorrem a materiais produzidos fora do país. Assim, os livros que serviram de referência para o ensino do PLE são: *Português Sem Fronteiras*, *Aprender Português*, *Português séc. XXI* e a *Gramática Activa*².

Deste modo, para este trabalho optou-se pelo *Português Sem Fronteiras 1*, por ser o mais usado, constituindo a principal referência para todos os que ensinam PLE.

Este livro contém vinte unidades temáticas com diferentes áreas de vocabulário ou tópicos, ou seja, cada unidade temática contém áreas lexicais/tópicos vocabulares e áreas gramaticais/estruturas, como ilustra o quadro abaixo:

¹ “Curiosos” refere-se a pessoas que, sem nenhuma formação psicopedagógica, dão aulas de português só por conhecerem a língua.

² Os mais conhecidos são o *Português Sem Fronteiras* e a *Gramática Activa*.

Novo Português sem Fronteiras 1

Tábua de matérias

Unidade	Áreas Lexicais/ Tópicos Vocabulares	Áreas Gramaticais/Estruturas
1	Apresentações (1) Nacionalidades (1) Profissões (1)	Afirmativas/Interrogativas/Negativas (1) Artigos definidos (1) Interrogativos (1) Presente do Indicativo (P.I.): ser (1); as formas «chamo-me/chama-se» Pronomes pessoais sujeito/Pronomes de tratamento (1)
2	Apresentações (2) Cumprimentos Família Nacionalidades (2)/Naturalidade Países/Cidades Profissões (2)	Afirmativas/Interrogativas/Negativas (2) Artigos definidos (2) Interrogativos de confirmação Interrogativos (2) Preposições (1) P.I.: ser (2) Pronomes pessoais sujeito/tratamento (2)
3	A escola (1) Dados pessoais Despedidas (1) Idade	Advérbios de lugar Artigos indefinidos Cardinais (1) Demonstrativos Interrogativos (3) P.I.: ter; regulares em -ar
4	A casa Cores Estações do ano (1)	Concordância do adjectivo com o substantivo Interrogativos (4) Possessivos Preposições (lugar) (2) P.I.: estar ser v. estar (1)
5	Comida/bebida (1) Datas Dias da semana Meses do ano Refeições	Advérbios de tempo (1) Cardinais (2) Conjugação perifrástica: estar a + infinitivo Interrogativos (5) P.I.: regulares em -er; a forma «há» P.I.: v. conjugação perifrástica
6	Aniversário Comida/bebida (2) Épocas festivas Estações do ano (2) Horas	Advérbios de tempo (2) Conjugação pronominal reflexa Interrogativos (6) Preposições (tempo) (3) P.I.: irregulares em -er (1) Pronomes pessoais reflexos e a sua colocação ser v. estar (2)

Novo Português sem Fronteiras 1

Unidade	Áreas Lexicais/ Tópicos Vocabulares	Áreas Gramaticais/Estruturas
7	Compras (1) Dinheiro Vestuário	Cardinais (3) Interrogativos (7) Ordinais P.I.: irregulares em -er (2); regulares em -ir Pronomes pessoais complemento indirecto (1)
8	Cultura portuguesa (1) Movimentações (1) Tempos livres (1)	Conjugação perifrástica: ir + infinitivo Graus dos adjectivos/adverbios (1) Interrogativos (8) Preposições (4) P.I.: irregulares em -ir (1); verbos em -air
9	Comida/bebida (3) Compras (2) Dinheiro/trocos Estabelecimentos comerciais Unidades de peso	Adverbios de tempo (3) Imperativo (1) Indefinidos (1) P.I.: irregulares em -ar/irregulares em -er (3)
10	Escritório Marcações/reservas Meios de transporte Negócios (1) Telefone (1)	Imperativo (2) Preposições (5) Verbos auxiliares de modalidade
11	Desporto Negócios (2)	Adverbios de tempo (4) Graus dos adjectivos/adverbios (2) «Há» com expressões de tempo Pretérito Perfeito Simples do Indicativo (P.P.S.): ir, ser, estar, ter
12	Bancos Correios Preenchimento de impressos	P.I. v. P.P.S. P.P.S.: regulares em -ar
13	A saúde O corpo humano	Adverbios de quantidade Conjugações (1) Indefinidos (2) P.I.: verbos em -oer (3.ª pessoa) P.P.S.: regulares em -er e -ir; verbos em -air; irregulares em -er (1)
14	Cultura portuguesa (2) Telefone (2) Tempos livres (2)	Conjugações (2) P.P.S.: irregulares em -er (2) Pronomes pessoais complemento directo (1); circunstancial (1)

Novo Português sem Fronteiras 1

Unidade	Áreas Lexicais/ Tópicos Vocabulares	Áreas Gramaticais/Estruturas
15	Cultura portuguesa (3) Regiões de Portugal Tempos livres (3) Correio electrónico	Frases exclamativas Se apassivante P.P.S.: irregulares em -er (3) Revisões: P.P.S.
16	Movimentações (2) Tempos livres (4)	Conjugação perifrástica: haver de + infinitivo Interrogativos (9) Preposições (6) P.P.S.: irregulares em -ir Revisões: P.I.; P.P.S. Sinonímia
17	A escola (2) Biografia Cultura portuguesa (4)	P.P.S.: irregulares em -er (4); a forma «houve» Pronomes pessoais complemento directo (2); indirecto (2) Revisões: P.I.; P.P.S.
18	Tempos livres (5)	Imperativo (3) P.P.S.: irregulares em -ar Revisões: imperativo; P.P.S.
19	Tempos livres (6)	Conjugações (3) P.P.S.: irregulares em -er (5) Pronomes pessoais complemento directo (3) Revisões: P.P.S.; imperativo
20	Aeroporto Partida/regresso	P.P.S.: irregulares em -er (6) Pronomes pessoais complemento circunstancial (2) Revisões: P.I.; P.P.S.; preposições

Dos tópicos propostos, optou-se por analisar três: a família (unidade 2); a alimentação (unidades 5, 6 e 9); e os meios de transportes (unidade 10). A opção por esses três tópicos deveu-se ao facto de serem os que mais discussão suscitam em aula, de acordo com a opinião de alguns professores, nossos parceiros, que dão aulas de PLE.

2. Descrição e análise de dados

No tópico sobre a família, aparecem dois diálogos: num, a Joana apresenta a sua família à Ângela, uma moça angolana; e, no outro, a Joana fala da sua família, mas em nenhum momento a Ângela fala da família, como se pode ver no diálogo que se segue:

D
I
Á
L
O
G
O

Joana: Desculpe. Você é a Ângela Simba?

Ângela: Sim sou. Sou a Ângela Simba. És a Joana Viana?

Joana: Sou, sim. Como estás?

Ângela: Bem, obrigada.

Joana: Estes são os meus pais.

Ângela: Muito prazer. Como estão os senhores?

Sr. Viana: Bem, obrigado.

D. Cristina: Muito gosto, Ângela. Bem-vinda a Lisboa.

Joana: Este é o meu irmão Diogo.

Diogo: Como estás, Ângela?

Joana: E este é o meu irmão Luís.

Luís: Olá! Tu é que és a amiga da Joana, não és?



T
E
X
T
O

Joana: De onde és, Ângela?

Ângela: Sou de Luanda, em Angola. E vocês?

Joana: Eu, os meus pais e os meus dois irmãos somos de Lisboa. Os meus avós são de Goa, na Índia. A minha avó é professora de português e o meu avô é director de um jornal local. A tia Júlia, irmã da minha mãe, é médica no hospital de Aveiro e o marido, o tio António, é juiz no tribunal. Os meus três primos são todos do Porto.



Observando estes dois diálogos, verifica-se que esta realidade não é a moçambicana porque as famílias moçambicanas são alargadas e a palavra mãe não é usada só para quem deu a luz ou para quem criou. Esta palavra tem um conceito muito mais alargado, pois, por exemplo, nas zonas onde a poligamia constitui uma marca cultural, todas as mulheres/esposas do pai são chamadas de *mãe*, além de que as irmãs da mãe também são consideradas e chamadas de *mãe*. não só, quando se chama uma mulher mais velha também Usa-se também a palavra *mãe* quando se chama uma mulher mais velha porque, de acordo com a tradição, esta designação é sinal de respeito, valorização ou estima.

Para um aprendente de PLE, cuja cultura é bem diferente da cultura africana, isto causa estranheza e confusão e, muitas vezes, não entende o porquê da palavra *mãe* ter um conceito tão alargado, criando, algumas vezes, certos preconceitos.

Outro aspeto a considerar tem a ver com os nomes das pessoas. É possível encontrar esses nomes comuns ao português europeu, mas os apelidos são, geralmente, muito tradicionais e, não raras vezes, muitos difíceis de pronunciar. Estas situações mostram que aprender uma língua é muito mais do que aprender a

usá-la como instrumento de comunicação: há que se aprender também os valores afetivos e culturais, como muito bem ilustra a seguinte afirmação, aplicada à língua inglesa: “Learners of English are faced with the tasks of learning not only linguistic code but, also, simultaneously a cultural code” (Hurst, 2014, p. 56). De facto, o aprendente de qualquer língua que seja, não só adquire as estruturas linguísticas da mesma, como também (e é evidente) aprende a cultura dessa língua.

No segundo diálogo, apesar de a Ângela se referir a Luanda, a maior parte das cidades são portuguesas e isto não aproxima geograficamente os espaços culturais africanos, contrariando a ideia de Hurst (2014, p. 52) segundo a qual, os manuais devem ser, “agents of bringing geographically distant cultures into a proximity with learners that borders on intimate: either through private reading or participation in classroom related activities based on the coursebook”.

Observe-se agora o item sobre a alimentação:

D. Cristina: Bom dia. Já a pé?! Hoje não há aulas!

Diogo: Bom dia, mãe. Agora temos treino aos sábados.

Luís: Bom dia. O pequeno-almoço já está pronto?

D. Cristina: Ainda não. Estou a arranjar.

Diogo: O que é que há para comer?


D. Cristina: Está aqui pão e no frigorífico há queijo e fiambre.


Luís: Hum! Estou cheio de fome.

D. Cristina: Porque é que não comem já uma sandes de fiambre com manteiga, enquanto aqueço o leite?

Diogo: Eu bebo o meu frio, mãe.

D
I
Á
L
O
G
O





Neste diálogo, aparecem duas situações que, para os moçambicanos podem causar uma certa confusão. Por exemplo, na passagem “– Bom dia. O **pequeno-almoço** já está pronto?”, A expressão *pequeno-almoço* não é coloquial, pelo que esta expressão, neste contexto, estudo devia ser substituída por *matabicho*.

Outra situação que pode causar também uma certa confusão refere-se às seguintes frases: “– Ainda não. Estou a **arranjar**.” O verbo *arranjar* para a maioria dos moçambicanos significa ‘consertar alguma coisa’, ‘procurar alguma coisa’. Neste contexto em particular, deveria utilizar-se uma das seguintes expressões: *a estou a preparar* ou *estou a fazer*.

Já as outras palavras fazem parte do reportório linguístico de uma família moçambicana, mas isso não significa que estejam adequadas, em termos discursivos. O pequeno almoço de uma família moçambicana comum³ não

³ Entenda-se por ‘comum’ uma família da classe média baixa, que constitui a maioria.

inclui fiambre, nem queijo. Normalmente, é composto de uma salada de alface, misturado com peixe frito desfiado e pão.

O facto de ser a mãe/mulher a preparar o pequeno almoço, está sintonizado com a esta imagem da mulher que cuida da casa e que cozinha, que também é típica do povo moçambicano.

Texto

Ao domingo, a família Viana almoça sempre fora. Neste momento estão todos juntos no restaurante, sentados à mesa. A D. Cristina gosta muito de peixe. Ela está a comer linguado grelhado com batatas cozidas. O Sr. Viana e o Diogo estão a comer arroz de marisco. A Ângela está a comer costeletas de vitela com puré de batata. O Luís geralmente come carne, mas hoje está a comer filetes de pescada com arroz de cenoura. A Joana, como não tem muita fome, está a comer meia dose de febras de porco assadas com salada de alface e tomate. Para acompanhar, os pais estão a beber vinho branco da casa, os rapazes estão a beber laranjada e as meninas água mineral sem gás.



No texto sobre o almoço de domingo da família Viana, aparece, no entanto, a palavra *restaurante*. Esta palavra é do conhecimento linguístico dos moçambicanos. Porém, para eles, quando se fala em restaurante, é algo caro que não está ao seu alcance, além disso, a maioria dos restaurantes situam-se na zona nobre da cidade e na mente deles estes sítios não são para um moçambicano comum e, por isso, não os frequentam. Para eles, o normal é ir à *barraca*⁴.

O linguado e os filetes de pescada também não são peixes comuns para os moçambicanos. Então, a referência aos filetes de pescada pode ser associada à pescadinha, que é um peixe bastante comum e muito apreciado. O puré de batata também não faz parte dos hábitos alimentares dos moçambicanos, porque os acompanhamentos mais usuais são a xima⁵, o arroz, a batata frita ou cozida.

⁴ Barraca são pequenas tascas onde a comida é caseira, o preço acessível.

⁵ Uma massa feita de farinha de milho.



Às quatro horas da tarde, no café.

Empregado: Boa tarde. Que desejam?

Diogo: Boa tarde. Queria uma sandes mista e um galão escuro, por favor.

Ângela: Fazem batidos?

Empregado: Fazemos, sim.

Ângela: Então queria um batido de morango e um... Esqueço-me sempre do nome... Ah! Pastel de nata.

Catarina: Eu queria um rissol e uma bica.

Diogo: Olha, Catarina. Os rissóis aqui são ótimos.

Catarina: Nesse caso, pode trazer dois, se faz favor.

Joana: Têm queques?

Empregado: Temos sim e hoje estão muito bons.

Joana: Então quero um queque e um garoto claro.

Empregado: Mais alguma coisa?

Diogo: Mais nada, obrigado.

Meia hora mais tarde.

Joana: Sabem que horas são? Já é tarde. Vamos embora.

Catarina: Ainda temos de pagar.

Diogo: Por favor, a conta.



DIÁLOGO

Neste diálogo, tal como acontece nos outros, aparecem expressões como *galão escuro*, *batido*, *pastel de nata*, *garoto claro*, que não fazem parte do vocabulário da maioria. Tudo isto pode criar uma imagem que não condiz com a realidade cultural moçambicana, e, como se referiu na introdução, um dos principais motivos que levam à aprendizagem do PLE é o de trabalhar nas comunidades locais, pelo que os aprendentes estrangeiros precisam de conhecer a comida típica da região em que se encontram, ou os pratos mais típicos para se poderem integrar, mais facilmente, na comunidade. Além disso, deve referir-se ainda que estas palavras também são novas para muitos professores e, provavelmente, esse será o primeiro contacto que estão a ter com elas, pelo que nem sequer as podem explicar.

Mãe: Vá lá Joana, despacha-te!

Joana: Espere aí, mãe! Não encontro a lista das compras.

Mãe: Nunca sabes onde pões as coisas... Vê lá em cima da mesa da cozinha.

Joana: Pronto! Está aqui tudo. Onde é que vamos primeiro?

Mãe: Precisamos de ir à praça comprar peixe, legumes e fruta.

Joana: Também é preciso ir ao talho, porque já não há carne nenhuma.

Mãe: Bom, ainda há bifes, mas só dão para uma refeição.

Joana: Temos de ir à padaria e à mercearia?

Mãe: Vamos antes ao supermercado e fazemos lá o resto das compras.



DIÁLOGO



No diálogo acima, a situação apresentada pode considerar-se habitual na vivência dos moçambicanos. No entanto, o enunciado “Precisamos de ir à **praça** comprar peixe.” pode dificultar a comunicação, atendendo a que *praça* significa, no contexto moçambicano, ‘o lugar onde se realizam concertos ou eventos culturais, paragem de autocarros, lugar onde existe um monumento’. O peixe é comprado nos mercados, no mercado do peixe, no talho ou nos supermercados. Também desadequada é a referência ao Euro em vez do Metical, que é a moeda nacional.

Nas situações referidas, observa-se que há aspetos que são comuns entre os portugueses e os moçambicanos, como por exemplo, a imagem da mulher (cuidar da casa, cozinhar, ir às compras, etc.), mas existem outros muito diferentes, especialmente no que diz respeito à alimentação. Essas diferenças trazem-nos à memória as palavras de Holliday, no seu discurso de 2005: “Culture is something that flows and shifts between us. It binds us and separates us, but in different ways at different times and in different circumstances.”⁶

As próprias imagens que acompanham os textos não refletem a realidade moçambicana, em particular a imagem do texto sobre o almoço. Ela não representa uma família num restaurante a almoçar, mas um lugar com cadeiras, não ajudando, deste modo, os aprendentes de PLE a terem uma imagem real da realidade e contrariando o que Risager (2006, p. 181) afirma sobre os conteúdos dos materiais: “The cultural representations contained in the material, in both text and images, help to provide the students with mirrors for their own lifestyle, perspectives, identities and images of the world.”

No tópico sobre os meios de transportes, aparecem alguns que são desconhecidos da maioria e não fazem parte do dia-a-dia dos moçambicanos.



1. Eles vão à Costa da Caparica **de camioneta**.



2. Gosto muito de viajar **de barco**.

⁶ Apud Hurst (2015).



3. A Joana vai ao médico **de táxi**.



5. Para a Baixa, prefiro ir **de metropolitano**.



4. A Ângela vai para Belém **de eléctrico**.

N.B.: a pé, à boleia.



1. Eles vão sair **no carro do pai**.



2. O Dr. Lemos vai **no comboio das 19:30**.



3. Prefiro voltar **no avião da TAP**.



4. Daqui para as Amoreiras, tem de ir **no autocarro n.º 718**.



5. Queres andar **na minha mota nova**, Diogo?

Das imagens acima apresentadas, não fazem parte dos meios de transportes em Moçambique, o metropolitano e o eléctrico. Já a camioneta em Moçambique

é conhecida como *chapa*⁷. Existem outros meios de transporte que não aparecem nas imagens, mas que são muito comuns no país, como por exemplo o *Mylove* (carrinha de caixa aberta, onde os passageiros têm que estar agarrados uns aos outros, para não caírem); e o *Txopela* (tuc-tuc).

Conclusão

Os resultados deste breve estudo mostraram que o principal material usado pelos professores de PLE em Moçambique não refletem a realidade cultural moçambicana.

Verificou-se que a palavra *mãe* é usada não só para a mãe biológica, como também para as mulheres/as esposas do pai, nos contextos em que a poligamia é uma tradição, esta palavra é também usada para chamar as irmãs da mãe e/ou as pessoas/senhoras mais velhas. Estes aspetos distanciam-se daquilo que é a realidade portuguesa. Refira-se que, segundo Hurst (2014, p. 55), “Culture provides the reference system by which individuals make sense of the world in which they live: it provides rules and regulations at all levels of society...”

Os nomes usados também não têm nada a ver com a realidade africana, no geral, e particularmente, com a moçambicana, revelando que os materiais não são **autênticos, apropriados e precisos**, ou seja, não servem para promover a integração social e cultural dos estrangeiros não falantes do Português, em Moçambique.

Algumas palavras usadas nos diálogos ou texto não têm o mesmo sentido para os moçambicanos e, algumas, nem fazem parte da realidade linguística e cultural, como por exemplo, o nome de alguns alimentos ou pratos. Assim, pode-se confirmar que aprender uma língua não implica somente o conhecimento aplicado do código linguístico; é também necessário entender a cultura dos falantes dessa língua, porque uma língua é sempre “a representational system, using signs and symbols to convey concepts, feeling and ideas (meanings), allowing for communication between participants of basic of a shared understanding na visiono f the world” (Hurst, 2014, pp. 52 -53, citando Hall).

O facto de se usarem as mesmas palavras, mas com significados diferentes, também demonstra que os significados de uma unidade lexical estão sujeitos a variações diatópicas e diastráticas e, em culturas distintas, pode não se registar qualquer equivalência semântica. Como refere o autor que temos vindo a citar, “The point is that it is very often taken for granted that cultural correspondence exist when there is apparent lexical correspondence” (Hurst, 2014, p. 56).

⁷ Este nome foi dado numa época em que havia falta de transporte e havia muitas pessoas com carrinhas *mini-bus* que transportavam as pessoas e cobravam cem meticais, independente do destino ou da distância.

Os casos aqui referidos mostram-nos que a importância e a atenção que se deve prestar à bordagem/desenvolvimentos e questões culturais, porque se encontram intimamente ligadas a aspetos tão sensíveis como a raça, o género, a religião e as crenças, podendo mesmo criar ou sugerir preconceitos. Tudo isto corrobora a afirmação de Holliday (1994, pp. 21-22):

Culture is a concept which needs to be handled carefully. Nowadays it is much used, often far too loosely. One of the problems is that the most common use of the word – as national culture – is very broad and conjures up vague notions about nations, races and sometimes whole continents, which are too generalized to be useful, and which often become mixed up stereotypes and prejudices... It is necessary to be far more precise than this.

No entanto, não podia deixar de referir que também existem aspetos que aproximam as duas culturas, por exemplo, ao nível do trabalho doméstico. As mulheres é que são responsáveis por cuidar da casa, da alimentação e dos filhos.

Concluindo, e respondendo à pergunta de partida, parece evidente que os materiais usados para o ensino do PLE em Moçambique não contemplam uma abordagem dos conteúdos programáticos ajustada à realidade moçambicana. Deste modo, recomenda-se que os utilizadores destes manuais um trabalho acrescido que contemple uma contextualização adequada e fidedigna das várias unidades temáticas, em função das situações reais do quotidiano moçambicano.

Importa também recomendar que se alargue este estudo aos manuais produzidos e usados em Moçambique para o ensino do Português como L2, no Ensino Básico e no Ensino Secundário Geral, a fim de se verificar até que ponto os materiais são autênticos e apropriados para o ensino desta língua, num contexto multicultural como é o caso de Moçambique.

Referências bibliográficas

- Baker, W. (2011). *From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT*. Retirado de <http://eltj.oxfordjournals.org/at> Universidade do Porto (em 13 de Nov. 2015).
- Coimbra, I. & Coimbra, O. M. (2009). *Novo Português sem fronteiras*. Lisboa – Porto: Lidel.
- Hurst, N. R. (2014). Core concerns: cultural representation in English Language Teaching (ELT) coursebooks. In W. Szubko-Sitarek et al. (Eds.), *Language learning discourse, discourses and communication*. Switzerland: Springer International Publishing.

- Oliveira, G. M. de (2014). *Manual de Orientação para o Desenvolvimento dos Materiais Didáticos do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (LE)/Língua Não Materna (LNM)*; Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE).
- SOWDEN, C. (2007). *Culture and the “good teacher” in the English Language classroom*. Retirado do site: <http://eltj.oxfordjournals.org/>at Universidade do Porto – 13 de Nov. 2015.

Fonias lusas ou lusofonias: percepções de estudantes do Ensino Secundário Profissional

CLÁUDIA MENDES SILVA
MARIA HELENA ANÇÃ
Universidade de Aveiro

1. Diversidade linguística

1.1. As línguas e suas variedades

No atual mundo globalizado, milita-se pelo reconhecimento da diversidade das várias identidades constituintes de um mosaico multirracial e étnico, mas também cultural e histórico.

É a “*identidade supranacional*”. (Mendes, 2005, p. 30)

É comum a associação da língua a um organismo vivo, diverso, instável, em desenvolvimento e constante interação com o meio. Deste modo, uma língua deve ser encarada como um sistema inacabado, que permite desconstrução e reconstrução permanentes e não como um resultado acabado, pertença exclusiva de um só.

Considerando esta “vitalidade” das línguas, é também natural e inevitável a assunção de que estas geram sucessivamente novas variedades, fecundadas pelo contacto e diálogo entre os povos que as falam e facilitadas pela passagem do tempo. Esta variação ocorrerá não só entre grupos sociais distintos, mas também poderá ocorrer no seio de um mesmo grupo. A língua é, pois, um organismo vivo que varia em função de fatores diversos como a região ou os próprios indivíduos. Ainda assim, haverá sempre a necessidade de uma norma que permita estabelecer a comunicação entre os diferentes falantes e facilitar a

sua compreensão, não se pretendendo muito embora que tal norma estabeleça com as variedades qualquer tipo de hierarquia.

Assim, a língua oficial existe e é aquela que se estabelece nos dispositivos legais para vigorar em situações formais, oficiais e, que se pressupõe, todos os falantes deverão conhecer. Todavia, esta norma deverá constituir-se um fator unificador, que garanta a identidade de cada país em particular, mas da unidade dos diversos países que a assumem como língua oficial, de uma forma mais abrangente, sendo, por conseguinte, evidente que a questão da deliberação da língua como oficial deverá, certamente, continuar a ser do foro político, muito embora se deva procurar combater a habilidade que esta estratégia política possui para a discriminação e para a exclusão. Este caso é bem evidente nos países africanos, onde a força da língua oficial, por vezes, abafa a voz daqueles que não se expressam nessa mesma língua, daqueles que apenas a usam como segunda língua, o que lhe retira poder e força política.

Há línguas nacionais que coincidem com as línguas oficiais, como acontece com o português em Portugal. Mas há casos em que tal não acontece, uma vez que existem comunidades dentro do Estado que também falam, ou só falam, outra língua, diferente da oficial. Vários são os exemplos no caso da LP, mas também de outros idiomas, como é o caso do galego na Galiza, ou do catalão na Catalunha, na vizinha Espanha. Também vemos o mesmo com grande parte das línguas não oficiais no espaço político-geográfico em que se expandiu a Lusofonia, nomeadamente em África e no Brasil. Em Moçambique, por exemplo, as Línguas Nacionais têm o seu lugar na Constituição “o Estado valoriza as línguas nacionais e promove o seu desenvolvimento”¹. Também a Constituição de Timor-Leste estabelece que “o Tétum e as outras línguas nacionais são valorizadas e desenvolvidas pelo Estado”². Nestes dois países, os falantes das línguas nacionais representam um número tão grande, que seria praticamente impossível ignorar politicamente a força dessas línguas e não garantir a proteção das mesmas via algum documento de garantia de direitos.

Posto isto, é suposto que admitamos o imprescindível papel dos instrumentos normativos e reguladores de uma língua, mas também é inquestionável o pressuposto de que estes dispositivos reguladores preconizem e respeitem a diversidade dessa mesma língua num prisma de partilha de um bem comum, não apenas de uma língua, mas de todo o passado histórico que essa mesma língua carrega, e não sob um ponto de vista de hierarquização dessas variantes.

¹ Informação constante no sítio <http://www.legis-palop.org/bd/Home.aspx/ConstituicaoMocambique>, acedido em 13 de dezembro de 2014.

² Informação constante no sítio <http://www.legis-palop.org/bd/Home.aspx/ConstituicaoMocambique>, acedido em 13 de dezembro de 2014.

É importante ainda considerarmos as diferenças entre língua escrita e língua falada, sendo a primeira mais espartilhada pelo código da norma padrão e da gramática normativa, enquanto a segunda constitui já um organismo vivo, com variações. Neste sentido, a língua falada não é estática e deverá ser estudada nas suas variações naturais, de acordo com a sua evolução e não deverá admitir, por conseguinte, preconceitos e juízos de valor. Na senda desta linha de pensamento, convirá refletir sobre as intencionalidades de medidas como a do Novo Acordo Ortográfico: as mudanças operadas por uma medida desta natureza, inevitavelmente significativas na língua escrita, lograrão intercalar o processo dinâmico de evolução da língua na sua dimensão oral? É nossa convicção que não.

Na última década, o tópico do sentimento de pertença a uma comunidade associado à língua tem ocupado o lugar central em múltiplas discussões, em grande medida como resultado do posicionamento dos vários agentes difusores da língua e da cultura face ao Novo Acordo Ortográfico. Muito se tem publicado, falado, refletido sobre a normalização da língua, em cedências e aproximações. Na verdade, ainda hoje se denota, concretamente no caso da LP, uma sobreproteção da língua nacional de Portugal, advogando para si os traços identitários da nação. Portugal é um dos casos em que a língua materna da maioria dos falantes é também a língua nacional, pelo que, em território português, não se observam, para já, grandes conflitos linguísticos. Contudo, é notória a agitação em torno de algumas questões, tais como: o reconhecimento oficial, desde 1999, do Mirandês como língua, ainda que minoritária; a política de normalização que se constituiu o Novo Acordo; ou ainda a ausência de quaisquer políticas linguísticas a propósito do Romani-Caló. A tudo isto acresceriam ainda problemáticas mais sensíveis como as línguas dos imigrantes, como por exemplo o Crioulo de Cabo Verde³ e o Ucrainiano, línguas com um número representativo de falantes em Portugal, de acordo com os dados do Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras⁴ de 2016, referente a 2015, em que Cabo Verde surge como a segunda nacionalidade mais representativa, com uma taxa de dez por cento, seguida da Ucrânia e da Roménia com nove e oito por cento, respetivamente.

Em suma, a língua reconhece-se, efetivamente, como um dos vetores essenciais de qualquer nação, não se restringindo ao seu papel tecnicista de instrumento meramente comunicacional, no sentido imediato do conceito, mas cada vez mais como um fator de afirmação cultural, económica e política.

³ A este propósito, ver Ançã (2016).

⁴ Informação constante no sítio <http://sefstat.sef.pt/relatorios.aspx>, acedido em 28 de junho de 2016

A língua é, antes de mais, uma instituição social, na medida em que é o estandarte dos valores de um povo, e, a partir deste pressuposto, é indissociável da dimensão política que tem que assumir. Se recuarmos no tempo e revisitarmos as épocas de conflito ou de asseveração de Portugal, constataremos seguramente o papel assumido pela língua como “arma” de luta e de afirmação, basta para tal que recordemos, por exemplo, o vasto acervo de textos e músicas de intervenção dos cantautores do nosso período ditatorial do Estado Novo, ou ainda o papel da LP como língua de resistência em Timor-Leste, aquando da ocupação indonésia.

1.2. O caso do português – as variedades da Língua Portuguesa

Este congresso foi mais uma oportunidade que nos permitiu *navegar pelos mares da LP*, revisitando os diversos rostos e sons que lhe dão vida e aportando inevitavelmente nos conceitos que a esta variedade se vão associando: pátria, língua materna ou lusofonia, entre tantos outros que nos fazem rumar sempre a águas de tonalidades tão diversas. Pessoa advogava que a sua pátria era a língua portuguesa (Pessoa, S/d), reconhecendo, no entanto, que as dúvidas e as inseguranças em relação ao projeto da lusofonia existem, como existem quanto às diversidades linguísticas dentro de cada país. O escritor reconhecia ainda que “a língua é permeável a outras razões, que esta se deixa mestiçar e torna-se, por conseguinte mais fecunda. A língua é, só então, viagem viajada, namorada de outras vozes e outros tempos” (Couto, 2009, p. 197).

O que fez a espécie humana sobreviver não foi apenas a inteligência, mas a nossa capacidade de produzir diversidade. Essa diversidade está sendo negada nos dias de hoje por um sistema que escolhe apenas por razões de lucro e facilidade de sucesso. (Couto, 2009, p. 15)

Num dos últimos escritos da publicação supracitada, Couto (2009) navega, também ele, pelos mares da LP, aportando em conceitos como o de pátria, de língua materna e de lusofonia, para defender que a sua pátria é a língua portuguesa (Pessoa, S/d), reconhecendo, no entanto, que as dúvidas e as inseguranças em relação ao projeto da lusofonia existem, como existem quanto às diversidades linguísticas dentro de cada país. O escritor reconhece ainda que “a língua é permeável a outras razões, deixa-se mestiçar e torna-se mais fecunda. A língua é, só então, viagem viajada, namorada de outras vozes e outros tempos” (Couto, 2009, p. 197).

De igual modo, Reis (2015, p. 9), na sua intervenção no II Congresso Internacional “Pelos Mares da Língua Portuguesa”, reconhece a problemática em torno

do conceito de *lusofonia*, tanto no que ao pensamento linguístico diz respeito, quanto no que se refere aos conceitos associados de “*variação, diferença, unidade, identidade, nação, centro, periferia*, etc.”

Ora, uma língua que abraça oito países, espalhados por quatro continentes, como é o caso da LP, não pode alhear-se desta discussão das variedades, sendo, inclusivamente esta diversidade que lhe assegura hoje o reconhecimento de potencial, que faz da LP um veículo comunicacional transcontinental e transcultural, mas também o que lhe confere um certo ‘encantamento’ já que a LP é capaz de oferecer aos seus falantes uma paleta cromática e de tons tão vasta e rica que despoleta nestes a criatividade e a inovação. Na verdade, o espaço lusófono é preenchido por nomes incontornáveis em áreas diversas como as artes e a cultura (caso da literatura, da música, da dança ou do teatro), mas também no domínio desportivo, económico ou político. Com efeito, a LP apresenta ainda a vantagem competitiva de os seus falantes se encontrarem espalhados pelo mundo. Tudo isto corrobora a ideia de que, numa proposta de um sistema linguístico global, a LP se insere no grupo das “*langues supercentrales*”, seguindo o modelo gravitacional de De Swann (2001) e de Calvet (2002), a par de idiomas como o árabe, o chinês, o espanhol, o francês e o inglês, sendo este último, no mesmo estudo, apontado como língua “*hypercentrale*”. A este propósito, interessante a metáfora usada por Calvet para ilustrar o seu modelo torna-se bem evidente desta situação linguística mundial – a da seleção natural preconizada por Darwin na sua Teoria da Evolução, em que, neste caso teríamos línguas predadoras e outras a constituir as suas presas.

Reto (2012), por seu turno, afirma que uma língua de poder só o é, verdadeiramente, se for uma língua de comércio e de conhecimento. Ora, considerando que esta comunidade lusófona é recente em termos de dimensão e de poder económico, resta agora trabalhar a sua notoriedade e reforçar o seu poder enquanto língua de conhecimento, admitindo-se a necessidade de publicações em português, seja na criação de bases de dados, na elaboração de livros técnicos, dicionários, entre outros instrumentos desta categoria.

Assim, a língua oficial existe e é aquela que se estabelece nos dispositivos legais para vigorar em situações formais, oficiais e, que se pressupõe, todos os falantes deverão conhecer. Todavia, esta norma deverá constituir-se um fator unificador, que garanta a identidade de cada país em particular, mas da unidade dos diversos países que a assumem como língua oficial, de uma forma mais abrangente. A questão da deliberação da língua como oficial deverá, certamente, continuar a ser do foro político, muito embora se deva procurar combater a habilidade que esta estratégia política possui para a discriminação e para a exclusão. Este caso é bem evidente nos países africanos, onde a força da língua oficial, por

vezes, abafa a voz daqueles que não se expressam nessa mesma língua, daqueles que apenas a usam como segunda língua, o que lhe retira poder e força política.

A língua nacional é a língua que representa uma unidade das características identitárias de um determinado território, veiculando, por isso, uma determinada herança étnico-cultural, bem como a representação de uma consciência nacional. Esta mesma língua, representa ainda a língua de expressão literária do país, sendo estes escritos em tal língua espontaneamente, sem que ela fosse determinada por qualquer órgão ou sob qualquer circunstância. Por outras palavras, a língua nacional é aquela que aglomera diversos aspetos étnicos comuns e que se assume como pertença de um grupo e como a língua oficial desse país, mas uma mesma nação pode ter diversas línguas nacionais. Esta poderá não ser a língua materna de alguns falantes, já que língua materna é a que os indivíduos aprendem logo que começam a falar.

A este propósito recordamos uma declaração pública do escritor angolano Ondjaki, aquando do Festival Internacional de Literatura “*MetropolisBleu*”, ocorrido em maio de 2014, ao pronunciar-se sobre o conceito de lusofonia: o autor convida-nos a refletir sobre a instrumentalização política do termo, usado, segundo o mesmo, na maioria das vezes, com um sentido pejorativo, o que contribui para criar aquilo que o escritor designa de “graus da língua”. Seguindo ainda esta linha de pensamento, o escritor defende que a bem de um uso racional, justo e correto do termo, este deveria ser aplicado a todos os escritores que partilham a LP, logo também aos portugueses de Portugal.

A lusofonia é hoje comumente aceite como a primeira globalização: a ideia de que esta foi a união do mundo por via da expansão ultramarina, da aventura marítima que nos levou pelo mar desconhecido, enfrentando guerras e perigos “mais do que prometia a força humana” a difundir a língua e a cultura.

Com a aventura dos descobrimentos, começava também a da diversidade linguística, reconhecendo-se as especificidades de cada uma das comunidades que passava a partilhar a língua e a identidade portuguesas. Surge, então, um contexto geograficamente disperso, naturalmente multicultural, de sistemas linguísticos também diversos, logo, imediatamente, surgem as diferentes normas do português. Ora, a lusofonia só encontra legitimação quando, e se, a entendemos assim, múltipla, quando nela conseguimos distinguir as vozes e estas são reconhecidas e respeitadas. Em Timor-Leste, como em Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal ou São Tomé e Príncipe, a LP conhece e constrói a sua própria história – e, por isso, está muito longe de poder ser tratada como um idioma uniforme. Devemos encarar o desafio da LP nesta perspetiva, com a certeza de que, seja em que contexto lusófono for, estaremos diante de mais uma variedade do português. A tarefa dos linguistas será então

a de procurar descrever a LP nos seus contextos específicos e de entender as idiossincrasias que a caracterizam, respeitando-lhe as experiências particulares, os valores diferentes, a especificidade cultural e a sua peculiar visão do mundo.

[...] o termo «português», que cobre as variedades sociais, dialectais e nacionais que convivem em Portugal, no Brasil e nos países de língua oficial portuguesa deve ser entendido como importante instrumento de coesão entre povos e como afirmação política e económica num contexto envolvente transnacional. (Mateus, 2005, p. 469)

A LP, falada nos diversos continentes, apresenta, portanto, variedades linguísticas que se evidenciam ao nível lexical, morfossintático e ainda semântico, o que não configura *de per se* fator de supremacia ou de inferioridade de uma variedade em relação à outra, antes pelo contrário, é destas particularidades que emergem a riqueza, a força e o poder da língua.

Em suma, cada variedade do português espelha uma comunidade que, se por um lado constrói e define a sua própria identidade, por outro lado é parte integrante e estruturante desse mosaico que constitui o sistema linguístico português.

1.3. Os desafios da diversidade no ensino das línguas

A revisão da literatura com estudos como o de De Swann (2001), ou de Calvet (2002), que aponta alguns princípios orientadores para uma ética linguística neste contexto de diversidade, a qual denominou de *Discurso Político Linguisticamente Correto*, o de Reto (2012), encomendado pelo Instituto Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, ou ainda as afirmações de Duarte (2015), que indica não se poder apenas aceitar que a LP é internacional por se tratar de um idioma espalhado por quatro continentes, mas antes deverá pugnar-se por medidas estratégicas que projetem as várias áreas de conhecimento dos vários países da CPLP, reforcem a nossa convicção de que a promoção da observação e do questionamento permanentes sobre as línguas, do seu lugar e do seu poder é uma missão maior do professor de línguas, não sem o ser em primeira instância do poder político. Duarte reconhece na língua em si o instrumento base para estas medidas, apontando iniciativas como o estudo de Reto (2012), bem como as Conferências Internacionais sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial de Brasília (2010) e de Lisboa (2013)⁵ como “instrumentos estratégicos para a projecção da ciência, da cultura e da economia de Portugal e dos restantes países da CPLP” (Duarte, 2015, p. 617).

⁵ A terceira Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa no Sistema Mundial decorreu no corrente mês de junho, em Díli.

Na verdade, assumimos que esta preocupação pela cultura linguística tem sido largamente descurada pelas políticas internas e externas durante sucessivos governos, apesar de haver várias forças institucionais (veja-se o exemplo do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua) a tentar contrariar essa letargia da *res publica* em relação a esta matéria. É na sequência deste reconhecimento de uma necessidade urgente de sensibilizar para a diversidade linguística, e intralinguística no caso concreto do presente estudo, e para as potencialidades deste conhecimento da mesma, que consideramos a aula de línguas um espaço privilegiado de militância pela consciencialização, própria e dos alunos, da importância e do alcance estratégico que estas podem assumir, sendo, por conseguinte, premente a permanente atualização dos docentes, quer em termos de saberes teóricos, quer metodológicos. Ora, esta atualização alicerçar-se-á, indubitavelmente, numa lógica investigativo-formativa continuada e atenta.

Efetivamente, urge que reconheçamos que a LP concentra em si um valor maior num mundo globalizado. Será oportuno aqui considerar a indagação de Vítor Manuel Aguiar e Silva:

O que explica que línguas europeias como o espanhol, o português, o inglês e o francês, se tivessem tornado línguas transnacionais e transcontinentais? Não foram fatores de ordem intrinsecamente linguística, foram fatores de ordem política: a construção de impérios coloniais, com as suas vertentes militares, religiosas, económicas e civilizacionais. A língua do poder imperial foi um fator de coesão e de regulação das esferas administrativa, judicial e escolar, foi um instrumento de evangelização, de aculturação e de intercâmbio de bens económicos. (Silva, 2010, p. 9)

Caberá, pois, aos docentes de línguas, e da LP mais em particular, refletir sobre a diversidade linguística do Português e reconhecer as suas implicações pedagógicas; analisar a presença de uma promoção da diversidade linguística nas suas aulas; e promover o diálogo e a valorização das variedades do português nos alunos.

Concluindo, as línguas promovem a reflexão pertinente e urgente de cada um de nós, enquanto professores de línguas, quer se trate da língua materna, quer de línguas estrangeiras, no sentido de reconhecer a dimensão do papel que o professor desempenha na sua sala de aula e no espaço educativo em geral. Na verdade, deve ser missão de qualquer professor, na nossa opinião, a promoção de uma consciencialização plurilingue nos estudantes, sobretudo na era da globalização e o *magister* é um fundamental elemento veiculador de representações, pelo que deverá estar ciente e consciente disso mesmo, promovendo um ambiente de respeito e de aceitação do Outro.

1.4. Papel da disciplina de Português (Ensino Secundário) na consciencialização da diversidade linguística

É nossa convicção e preocupação o importante papel de alguns agentes enquanto disseminadores da diversidade da LP, bem como da projeção da mesma no exterior.

Na realidade, é senso comum que as perceções que temos de uma língua determinam a nossa predisposição para a sua aprendizagem e condicionam claramente o valor que lhe atribuímos. Não é, por conseguinte, em vão que quase todos os nossos alunos, ao longo da escolaridade obrigatória, investem no estudo do inglês, quer na escola, quer fora do sistema escolar de ensino, por vezes até mais do que no aperfeiçoamento da sua LM.

Assim, o Programa de Português de 10.º, 11.º e 12.º anos, dos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, homologado em 23/05/2001 (para o 10.º Ano, caso da amostra recolhida) apontam, por um lado, para a dimensão comunicativo-funcional da língua, numa perspetiva momentânea “Assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna” mas também de futuro “Assegurar o desenvolvimento do raciocínio verbal e da reflexão, através do conhecimento progressivo das potencialidades da língua” e, por outro, para uma perspetiva de reconhecimento desta diversidade, nomeadamente procurando a sensibilização para a multiculturalidade, que pode constituir uma ponte para o plurilinguismo – “Promover a educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo, pela tomada de consciência da riqueza linguística que a língua portuguesa apresenta” (ME, 2001, p. 6).

Com efeito, a aula de Português começa sempre por ser uma aula de língua, é-o à partida e à chegada de quaisquer aprendizagens transmitidas, uma vez que é a competência comunicativa dos alunos que cabe sempre em primeiro plano desenvolver. Os novos programas desenhados para os alunos portugueses do Ensino Secundário (ME, 2014, p. 5) preveem “o direito de acesso a um capital cultural comum, que é função do sistema educativo, e o reconhecimento da diversidade dos usos da língua”. Contudo, se lermos o texto na íntegra, apercebemo-nos de que palavras como lusofonia, ou expressões como espaço lusófono, diversidade linguística, variedades do português, não ocorrem uma única vez. Este poderá vislumbrar-se, possivelmente, um motivo de reflexão.

2. Fonias lusas ou luso fonias – a diversidade da língua portuguesa: um projeto de intervenção

Num contexto em que as línguas conquistaram um novo espaço de maior protagonismo, ganharam “uma nova centralidade”, funcionando como um instrumento crucial de visibilidade dos seus falantes no panorama mundial, determinando o seu próprio poder (cf. Reto, 2012) nas relações comerciais e políticas, torna-se imperativo refletir sobre esta matéria.

Tomando este mote, foi nossa pretensão, com este projeto, procurar relançar a problemática e incrementar nos nossos alunos o desafio do questionamento. Assim, o projeto revestiu-se de alguns interesses que, desde logo, se converteram em objetivos centrais da investigação: em primeiro lugar, a análise diagnóstica dos conhecimentos globais dos alunos sobre a realidade da lusofonia (aspetos literários, culturais, históricos, geográficos e linguísticos); depois, o (re)conhecimento das suas representações sobre o valor e o peso de importância da LP no contexto global das restantes línguas; entretanto, a concretização de algumas respostas mais específicas, como por exemplo aos conhecimentos concretos dos alunos sobre a lusofonia e a diversidade da LP, o contributo atribuído à aula de LP para esse conhecimento, ou o modo como perspetivam a importância do domínio da LP; e, por fim, considerando os objetivos enunciados, promover um espaço de reflexão e de desconstrução de preconceitos detetados na análise do questionário, contribuindo assim para um maior reconhecimento do potencial da LP, bem como do espaço lusófono e do conceito de lusofonia.

2.1. Apresentação do projeto

Com o intuito de contextualizar o estudo, começámos por explorar um quadro teórico que, de algum modo, sustentasse as nossas convicções desta centralidade que as línguas ocupam no panorama atual e, de um modo mais particular, a ascensão que tem vindo a assumir a LP nesse mesmo panorama mundial das línguas. Neste sentido, face ao estado de arte com que nos deparámos nesta revisão teórica, percorrendo estudos como o de Ançã (2015), Ançã et al. (2014), Henriques (2014) ou Reto (2012), concluímos ser premente dispensar uma atenção privilegiada a um contexto assumido como potencial de expansão da cultura e dos negócios – o espaço lusófono. Com efeito, esta nova geração, designada da lusofonia, apresenta uma enorme vantagem competitiva, o facto de se achar difusa pelo globo, o que, por si só, é um facilitador da promoção do idioma e de tudo o que este representa: um mosaico multicolor de povos, raças e culturas. Resta, contudo, algum terreno a calcorrear, nomeadamente o agendamento de estratégias de cooperação, de iniciativas que visem parcerias

estratégicas que fortaleçam esta militância e assim, de algum modo, consigam contrariar a tendência hegemónica do Inglês como língua franca.

A dinamização do projeto decorreu num agrupamento de escolas do distrito de Aveiro, tendo como amostra um grupo de jovens com uma média de idades de 17,4 anos. Todo o processo envolveu uma turma de 10.º ano do Ensino Profissional, do Curso de Técnico de Comércio. A amostra continha oito raparigas e sete rapazes, sendo desta amostra três elementos angolanos e os restantes portugueses.

A dinâmica de atuação teve três grandes fases: uma primeira fase de motivação e diagnóstico, constituída por um *peddypaper* sobre a Lusofonia; uma segunda fase de recolha de perceções iniciais sobre a diversidade da língua portuguesa, através da aplicação de um questionário; e, por último, uma terceira e última fase de análise dos dados recolhidos, que nos permitiu retirar algumas conclusões. Foi adotada, para o presente estudo, uma metodologia de tipo qualitativo, que incidu sobre as respostas às questões de tipo aberto e semiaberto dos inquéritos por questionário aplicado, bem como da observação direta, da participação dos alunos na aula de sensibilização e ainda da recolha apurada nas duas fichas de trabalho realizadas pelos alunos nessa mesma sessão.

Numa primeira fase, foi, então, nosso intuito preparar a nossa turma para a problemática que queríamos investigar, estimulando o contacto menos formal com as variedades da LP e com as culturas lusófonas. Claro que esta primeira etapa pretendia também recolher já as primeiras impressões das perceções e dos conhecimentos dos alunos sobre esta matéria. Dado que todas as atividades foram desenvolvidas na turma em que decorriam também as intervenções da Prática de Ensino Supervisionada, houve a necessidade de as agilizar. Neste sentido, este *Peddypaper* revestiu-se também de um carácter avaliativo, funcionou como uma avaliação formativa da unidade que tinha sido lecionada anteriormente e que seria alvo de avaliação final de módulo na disciplina de Português. Assim, se, por um lado, este momento lúdico-pedagógico nos proporcionou um primeiro olhar sobre as perceções que os alunos tinham da questão da diversidade da LP, por outro lado, houve ainda rentabilização do material recolhido para a Professora Cooperante⁶, que pode assim apurar os conhecimentos dos seus alunos sobre a matéria regida. A sessão decorreu numa aula de 90 minutos e estendeu-se às duas turmas do Curso Profissional de 10.º ano. Ao longo da atividade, as equipas tinham que deslocar-se por três postos criados, um dedicado a Camões Lírico, outro a poetas contemporâneos portugueses e um terceiro ocupado pelos poetas

⁶ Professor(a) Cooperante – designação atribuída ao professor titular da turma em que é realizada a Prática de Ensino Supervisionada, no contexto de Formação Inicial de Professores.

do restante espaço lusófono. Esta tripartição advinha da organização das aulas antecedentes, bem como dos conteúdos programáticos. As equipas entretanto formadas tiveram então oportunidade, num registo de trabalho cooperativo, de testar os seus conhecimentos, as aprendizagens efetuadas, o que decorreu de uma forma mais estimulante do que se houvera sido feita com o teste formativo habitual, já que se tratou de uma atividade mais dinâmica, num terreno mais neutro e livre, e de uma forma desafiadora, por se tratar de um jogo.

Em suma, este pretendeu ser um espaço de recolha de perceções iniciais, a par de uma oportunidade de avaliação formativa, embora menos formal e descontextualizada da sala de aula, em que procurámos oferecer aos alunos um contacto natural e menos formal com os conteúdos programáticos abordados, despertando ainda mais a sua sensibilidade para esta polifonia do espaço lusófono e convidando à reflexão sobre a diversidade da LP, para além de permitir a divulgação da língua e das culturas lusófonas à comunidade escolar, uma vez que os painéis utilizados ficaram expostos durante algum tempo e em lugares de afluência de toda a comunidade escolar: Biblioteca Escolar, Polivalente (espaço de convergência e de passagem) e Átrio do Bloco Principal.

Já a segunda fase, que decorreu uns meses após a primeira, devido às circunstâncias do contexto em que se estava a operar, partiu de um questionário, construído a partir de um modelo já testado e aplicado anteriormente (Henriques, 2014), por sua vez adaptado de Anã, Guzeva e Macário (2013). Este instrumento pretendia aferir as perceções dos alunos a propósito da diversidade da LP e do seu potencial, bem como os seus conhecimentos sobre o tema da Lusofonia e a importância desta para o crescimento e expansão da língua. Foi, quiçá, a fase mais laboriosa e menos profícua.

A esta recolha de dados sucedeu a leitura e análise dos mesmos, para, finalmente, numa terceira e última fase, haver lugar para uma sessão de sensibilização, que uma vez mais decorreu numa aula de 90 minutos, no dia 25 de maio. O foco central desta aula de sensibilização foi a Lusofonia, a desconstrução de conceitos associados e ainda a partilha de informações sobre o espaço lusófono e as suas gentes. Para esta ação, foi planificada uma aula e foram elaborados documentos de trabalho concebidos a partir da primeira leitura dos questionários aplicados. O ponto de chegada foi a sensibilização daqueles alunos em concreto para a problemática investigada. Nesta fase, iniciámos a aula de sensibilização, pela exploração do título que demos à sessão, que se pretendeu desafiador e desconstrutor do conceito central da aula – Lusofonia, e pela imagem de capa – planisfério com localização dos espaços lusófonos. Depois deste momento inicial de “provocação”, continuámos a explorar frases (excertos de poemas e outros textos) de vozes lusófonas de origens diversas, a propósito do valor, da

importância atribuída à língua. Estes momentos foram oportunidades de partilha de sentimentos relativamente à língua, de projeções do seu valor e mesmo de preconceitos associados às línguas, em geral, e à LP em particular. Posto este debate inicial de ideias, projetou-se um vídeo com uma entrevista de Ondjaki, na qual o escritor aborda a questão da Lusofonia de um ponto de vista mais pessoal e empírico, apontando a tatuagem que este termo, tão inocentemente (ou não) imprime a quem se aplica. Foram ainda disponibilizadas algumas informações sobre a extensão geográfica do português no mundo e ainda sobre as matizes desta diversidade intralinguística, nomeadamente no domínio do léxico e de algumas construções sintáticas. Para este contacto com as variedades da LP foram utilizados documentos o mais reais possíveis, receitas de culinária, excertos de entrevistas, promovendo contacto não apenas com a diversidade da língua, mas também com diferentes géneros textuais, consolidando assim também outros conhecimentos transversais abordados na disciplina de Português. Em suma, esta aula funcionou como uma oportunidade de refletir sobre as questões da língua e, ao mesmo tempo, de revisitar e quiçá desconstruir pré-juízos.

2.2. Principais resultados e conclusões

Terminado o estudo, foi feito o seu balanço e uma das principais conclusões que daí resultou foi a da baixa adesão dos inquiridos ao principal instrumento – o questionário. Na verdade, estes alunos manifestam baixas expectativas face à escola, não revelando um plano familiar de escolarização, isto é, não apresentando projeções de cenários futuros que envolvam os estudos médios ou superiores para estes alunos, tendo em conta as aspirações dos próprios adultos em relação à formação académica dos educandos, pelo que todos os enunciados das disciplinas mais teóricas são testados em sala de aula com exercícios similares, motivo pelo qual, aquando da avaliação mais formal já lhes são um pouco mais familiares. Contudo, a confrontação com o inesperado, traduz-se nestes alunos numa rápida desistência. Foi exatamente o que aconteceu com o inquérito.

Apesar da limitação apontada, se atentarmos nos dados coligidos, há algumas ilações que é possível aventar. Em primeira instância, principiando com a biografia dos alunos, recordamos a presença de três elementos da comunidade de países da CPLP, mais concretamente angolanos. De seguida, no que respeita a biografia linguística dos alunos, é de salientar que a amostra, de uma forma contundente, revelou um baixo conhecimento das línguas no mundo, reconhecendo apenas com maior facilidade as cinco línguas mais faladas, especialmente as de posição cimeira, concretamente o Inglês, o Francês, o Mandarim ou mesmo o Português e o Espanhol. Contudo, os alunos apresentaram um conhecimento

manifestamente reduzido de outras línguas faladas no mundo, sendo evidente a falta de conhecimento dos alunos sobre a diversidade linguística no mundo. Pelas respostas, compreendemos também não se tratar de um assunto familiar para os inquiridos, aliás estes apresentam mesmo uma visão muito redutora da realidade, ainda que não aparentem consciência deste desconhecimento, apenas dois alunos afirmam não saber quantas línguas há no mundo. Com efeito, dois alunos reconhecem não saber, outros dois afirmam haver entre 1 e 9 línguas, três alunos entre 10 e 19, outros três entre 20 e 49, quatro alunos referem valores entre as 50 e as 99 línguas e há ainda um aluno que afirma a existência de 1500 línguas. Considerando que são cerca de 7000 as línguas vivas no mundo apontadas pelo *Ethnologue*⁷, torna-se clarividente a distanciação da realidade a que se encontra o conhecimento dos inquiridos nesta matéria.

Em suma, a leitura dos dados anteriores permite-nos desde logo corroborar a parca cosmovisão linguística, uma vez que o português é apontado por quatro alunos como uma das línguas menos falada, quando a posição mais elevada que este idioma ocupa é a oitava, isto é, quando a LP é considerada, no máximo a oitava mais falada no mundo, segundo estes alunos. A este propósito, observe-se a semelhança com os resultados obtidos por Henriques (2014), em que os alunos apresentam uma menor dispersão no que se refere às línguas mais faladas, também apresentando as mesmas seis que os inquiridos, do que em relação à menos faladas (apresentam já oito idiomas).

Denota-se, portanto, em ambos os estudos uma percepção reducente no que diz respeito à diversidade linguística por parte do grupo inquirido. Trata-se de alunos cuja idade já pressuporia uma maturidade maior, no entanto, em questões desta natureza revelam ainda não sair do seu universo linguístico, nem ter curiosidade para descobrir o mundo para além das suas fronteiras mais próximas.

Outra das preocupações foi apurar o valor atribuído por estes alunos à LP. O primeiro indicador que investigámos foi o do lugar que a LP ocupa nas línguas do mundo. A este propósito, os alunos revelaram-se mais próximos da realidade, apontando para lugares que oscilam entre o terceiro e o oitavo. Já no que se refere às três línguas mais faladas no mundo, o português é apontado por quatro alunos como uma das línguas menos falada, quando a posição mais elevada que este idioma ocupa é a oitava, isto é, quando a LP é considerada, no máximo a oitava mais falada no mundo, segundo estes alunos. Destaca-se, também, a clara discrepância no apontamento do inglês como a língua mais falada por quase metade dos respondentes (sete de quinze), que nos revela ainda a supremacia que esta língua ocupa nas percepções dos alunos como a

⁷ <http://www.ethnologue.com/world>, consultado em 30/07/2015

língua dominante no panorama mundial. Também este entendimento poderá justificar-se pelo contributo do sistema nacional de ensino na organização estabelecida para a introdução das línguas estrangeiras no currículo dos alunos (o inglês é a primeira LE introduzida, de forma não opcional, aos alunos, neste momento já no 1.º CEB).

Posteriormente, procedeu-se à avaliação dos conhecimentos explícitos sobre a questão central do estudo – a Lusofonia – procurando também compreender que estatuto reconheciam às diferentes variedades da LP. Quisemos ainda entender o impacto que tinham as aulas de português nas suas representações sobre o mundo lusófono e que interesse manifestavam, nas diversas áreas a ele associadas (literatura, música, história, desporto...).

Para tal, considerámos fundamental pedir uma definição de *lusofonia*, que nos permitisse analisar a posição assumida pelos alunos, sobre este assunto. No que se refere à questão que lhes solicitava a identificação dos países de Língua Oficial Portuguesa, as respostas já se avizinharam mais da realidade, embora nos tenha ficado a perceção de que há países que mais imediatamente ocorrem aos alunos, neste caso, Portugal e Angola. Esta ocorrência poderá relacionar-se com o facto de a turma integrar três alunos de origem angolana e mais dois com ascendentes da mesma proveniência. Apenas de seguida surge o Brasil e outros PALOP. Já Timor-Leste apenas é referido por um dos inquiridos. Também a título de curiosidade, destacamos a referência aos arquipélagos nacionais (Madeira e Açores), que incluímos na categoria “Outros”, bem como à Venezuela. Este último registo (Venezuela) poderá explicar-se pelo facto de se tratar de uma região com um forte historial de emigração para este destino, tendo muitos destes emigrantes entretanto regressado por questões de segurança ou outras e refeito a sua vida no nosso país, compondo uma boa parte do tecido comercial (mormente na restauração) do concelho onde aplicámos o presente estudo.

Por último, foi nosso interesse conhecer o estatuto que os alunos atribuíam a cada uma das variedades da LP: apenas um aluno admitiu não existir uma variedade mais correta do que qualquer outra. Os restantes catorze alunos apresentam Portugal como o detentor da variedade mais correta. No que diz respeito às justificações, verificamos que, tendencialmente, os alunos revelam ainda a imagem que perdurou durante muitas décadas, da língua do colonizador, da metrópole e a língua das colónias, assumindo uma visão eurocêntrica da LP, tal como reconhecido também por Ançã (2015), quando refere que apesar de alguns respondentes afirmarem que todas as variedades são corretas, “parece evidente que atribuem à variedade europeia uma supremacia não encontrada em nenhuma outra variedade” (Ançã, 2015, p. 305), acrescentando ainda que este “peso matricial” que os estudantes portugueses inquiridos atribuem à LP,

tal facto é comum aos estudantes cabo-verdianos ou brasileiros. Desta forma, os inquiridos, em ambos os estudos, negligenciam, de certa forma, as restantes variedades geográficas e culturais. Este fator poderá mesmo estar na origem da importância reduzida que atribuem à língua.

Tendo em conta o discurso inicial, assente em várias vozes e estudos sobre esta matéria, nomeadamente os de Lourenço (2004), Reis (2010) ou Reto (2012), de que a LP é manifestamente uma língua em ascensão no atual quadro mundial, procurámos também perceber até que ponto os nossos inquiridos estavam conscientes desse fenómeno de emergência.

Assim, começámos por questioná-los acerca da importância que pode assumir a expansão da LP no mundo, depois a propósito desta perceção de crescimento e de expansão da LP no momento atual, tentando saber se a comungavam; a par da questão procurámos a respetiva justificação e ainda indagámos, no caso de a resposta anterior afirmativa, qual(is) o(s) país(es) onde era possível observar esse mesmo crescimento. Por último, procurámos indagar que relação estabeleciam entre este crescimento e os fenómenos migratórios e de turismo no espaço lusófono.

Em relação à primeira questão, o consenso é absoluto: os quinze alunos assinalam a resposta afirmativa, parecendo evidente a sua consciência da importância do crescimento e da expansão das línguas. Já no que se refere à justificação apresentada para tal assunção, as observações foram mais dispersas e evidenciaram alguma dificuldade em fundamentar a posição assumida. Cinco alunos não responderam, os restantes dez apresentam justificações que categorizámos em razões de natureza afetiva (dois casos), de natureza cultural (duas respostas) e de natureza comunicacional (seis respostas). Na realidade, apreendemos, das suas respostas inseridas na subcategoria comunicacional, que está subjacente uma reflexão política ou até mesmo económica, embora não a tenham explícita e linguisticamente materializado, por exemplo, quando afirmam “Porque o Português tem de se expandir e de se tornar numa língua muito importante, onde todos a saibam entender” (A2) ou ainda “Porque é sinal que o país está a evoluir” (A4), compreende-se uma perceção de que a língua é uma ferramenta de poder, logo intrinsecamente relacionada com a economia e a política dos países onde é falada. Optámos por categorizar as respostas apenas numa subcategoria, contudo há respostas que se tornam híbridas, mesclando razões afetivas e culturais, nomeadamente “Porque é uma língua importante e ajudaria as pessoas que saem do nosso país a ‘sentir-se em casa’ se no outro país também se falasse o português e também para expandirem a nossa cultura” (A11).

Face ao exposto, poderemos depreender daqui alguma ausência de fatores de ordem económica ou mesmo científica, pelo menos não diretamente, o que nos conduz novamente aos dados obtidos por Ançã (2015), num estudo que

compreendeu três grupos, um de Portugal, outro do Brasil e ainda um terceiro cabo-verdiano, na sua maioria entre os 20 e os 25 anos de idade, todos estudantes do Ensino Superior e futuros profissionais de educação, cujas LM eram a LP, no caso dos grupos brasileiro e português, e o Crioulo Cabo-verdiano, no caso do grupo de Cabo Verde. Neste âmbito, apercebemo-nos das pequenas variantes em relação aos dados anteriores, no que diz respeito ao conhecimento da realidade do português no mundo, explicáveis talvez pela discrepância etária: também estes inquiridos destacam o valor sociocultural da língua “como expectável em estudantes de cursos de Humanidades/ Ciências Sociais e Humanas. As percentagens são bastante elevadas, sobretudo nos grupos de Portugal e Brasil respetivamente 92,8% e 83,3%, ligeiramente inferior no grupo caboverdiano” (Ançã, 2015, p. 305). Contudo, apesar desta prevalência, surgem alguns outros valores, embora não de forma uniformizada, variando de núcleo para núcleo. Assim, o valor de língua de ciência é apenas apontado pelos estudantes brasileiros e cabo-verdianos, talvez pela proximidade com textos académicos em LP; já a língua com expressão política é um valor aventado pelo grupo cabo-verdiano e o valor comercial da língua somente reconhecido pelo grupo brasileiro, provavelmente pela condição económica favorável do país, na altura.

Com a análise dos resultados obtidos, é-nos permitido afirmar que os alunos desenvolveram alguns conhecimentos no âmbito das questões da lusofonia e do espaço lusófono. Contudo, é nossa convicção não ser este um trabalho a realizar-se pontualmente, mas antes de forma insistentemente sistemática. Neste sentido, cremos ter contribuído para a valorização, por parte dos aprendentes, das variedades da LP, promovendo o desejável diálogo interlinguístico e intercultural, para além de fomentar o desenvolvimento de atitudes e valores que se norteiam pelo respeito e valorização das diferenças, neste caso linguístico-culturais. No que diz respeito às justificações, verificamos que, tendencialmente, os alunos revelam ainda a imagem que perdurou durante muitas décadas, da língua do colonizador, da metrópole e a língua das colónias, assumindo uma visão eurocêntrica da LP, tal como reconhecido também por Ançã (2015), quando refere que apesar de alguns respondentes afirmarem que todas as variedades são corretas, “parece evidente que atribuem à variedade europeia uma supremacia não encontrada em nenhuma outra variedade” (Ançã, 2015, p. 305), acrescentando ainda que este “peso matricial” que os estudantes portugueses inquiridos atribuem à LP, tal facto é comum aos estudantes cabo-verdianos ou brasileiros. Desta forma, os inquiridos, em ambos os estudos, negligenciam, de certa forma, as restantes variedades geográficas e culturais. Este fator poderá mesmo estar na origem da importância reduzida que atribuem à língua. Assim, no que toca à visão das variedades da LP, os dados do presente estudo são já mais consonantes

com os de Ançã (2015), sendo assinalável por Ançã o facto de estes estudantes universitários denotarem uma visão eurocêntrica, afirmando que todas as variedades são corretas, embora evidenciem entretanto o reconhecimento de uma saliente supremacia à variedade europeia, mesmo no grupo brasileiro, no qual era espetável alguma defesa acrescida da variedade do Brasil, tal não ocorreu.

Em suma, apesar de não ser possível afirmar perentoriamente estas mudanças nas perceções dos alunos em relação a esta matéria, cremos ter, de algum modo, conseguido prepará-los no sentido de uma reflexão e de um pensamento mais fundamentado sobre a realidade da Lusofonia. A recolha feita na aula, quer de notas de observação, em que destacámos como foco a participação e o entusiasmo dos alunos nas atividades, quer das respostas recolhidas a duas perguntas das fichas de trabalho, levam-nos a acreditar que estas mudanças se operam gradativamente, com insistência e persistência, com um trabalho continuado e não com meras intervenções pontuais. Claro que qualquer intervenção será benéfica e transformativa, contudo deve ser complementar a um trabalho contínuo.

Ao longo deste projeto foram sendo assíduas as dúvidas, as divergências e a necessidade de reajustar pensamentos, atitudes e atuações. Com efeito, apesar de um balanço francamente positivo nesta fase final do trabalho, o trajeto foi inúmeras vezes assolado por dúvidas e inseguranças.

O presente estudo veio, em sentido geral, apontar para um desconhecimento, por parte deste grupo de inquiridos, das questões da diversidade intralinguística, das variedades da LP, numa perspetiva mais específica, concretamente no que toca ao valor potencial de uma língua, em particular da LP, ao peso que esta ferramenta assume no contexto global.

Deste modo, após a realização do presente estudo, sentimos ainda mais reforçada a nossa convicção de que é missão maior do professor de línguas a promoção da observação e do questionamento permanentes sobre as línguas, do seu lugar e do seu poder. Assim, enquanto professoras de línguas, incluindo da nossa língua materna, sentimos ser nosso dever a militância pela consciencialização, própria e dos nossos alunos, da importância e do alcance estratégico que estas podem assumir, sendo, por conseguinte, premente a nossa permanente atualização, quer em termos de saberes teóricos, quer metodológicos. Ora, esta atualização alicerçar-se-á, indubitavelmente, numa lógica investigativo-formativa continuada e atenta, algo preconizado em Alarcão (1996, p. 14), quando defende entender que “ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo. E o todos começa em cada um de nós”.

Efetivamente, este é um projeto que abre perspetivas do largo caminho a percorrer para que as futuras gerações reconheçam que a LP concentra em si um valor maior num mundo globalizado.

Em suma, as línguas promovem a reflexão pertinente e urgente de cada um de nós, enquanto professores de línguas, quer se trate da língua materna, quer de línguas estrangeiras, no sentido de reconhecer a dimensão do papel que o professor desempenha na sua sala de aula e no espaço educativo em geral. Na verdade, deve ser missão de qualquer professor, a promoção de uma consciencialização plurilingue nos estudantes, sobretudo na era da globalização e o *magister* é um fundamental elemento veiculador de representações, pelo que deverá estar ciente e consciente disso mesmo, promovendo um ambiente de respeito e de aceitação do Outro.

Exige-se hoje ao professor que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e coconstruindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos princípios e objetivos nacionais e transnacionais. Exige-se, mas ao mesmo tempo, confia-se-lhe essa tarefa, acreditando que tem capacidade de a executar. (Alarcão, 2001, p. 21)

Concluindo, é imprescindível entender esta promoção e difusão da LP num contexto de diversidade, atendendo a todas as suas variedades e promovendo um diálogo entre elas, bem como com as outras línguas com as quais a LP coabita, tanto no contexto europeu, quanto no africano, asiático ou americano.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo. Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação?. In B. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Ançã, M.H, Macário, M.J., Guzeva, T., & Gomes, B. (2014). O papel da Educação em Português na promoção e difusão da língua – um estudo com um grupo de alunas de um Mestrado profissionalizante (2.º Ciclo de Bolonha). *Revista Lusófona de Educação*, 27, 93-108.
- Ançã, M. H. (2015). “Dos mares aos rostos da língua portuguesa” – reflexões em torno de geografias, variedades e valores do Português, na perceção de (futuros) professores, em Portugal, Brasil e Cabo Verde. In A. M. Ferreira & M. F. Brasete (Eds.), *Pelos Mares da Língua Portuguesa 2* (pp. 299-312). Aveiro: UA Editora.
- Ançã, M. H. (2016). Alguns cabo-verdianos em Portugal: relações entre as Línguas Cabo-verdiana e Portuguesa. Comunicação apresentada ao *Colóquio*

- Internacional Ecolinguismo e Línguas Minoritárias*, 15 e 16 junho 2016. Aveiro: Universidade de Aveiro/DLC.
- Ançã, M. H. (Coord.), Guzeva T. & Macário, M. J. (2013). Educação em Português: promoção e difusão da língua. (Documento não publicado). Universidade de Aveiro: Leip/CIDTFF.
- Calvet, A., Calvet, L.-J. (2012). *Baromètre Calvet des langues du monde*. Recuperado de <http://wikilf/culture.fr/barometre>. 15 de dezembro de 2014.
- De Swann, A. (2001). *Words of the World: the global language system*. Cambridge: Polity Press.
- Couto, M. (2009). *E se Obama fosse africano? E outras interinvenções*. Editorial Caminho.
- Laborinho, A.P. (2012). Prefácio. A Língua na rota da economia. In L. Reto (Ed.), *Potencial económico da língua portuguesa* (pp. 17-20). Lisboa: Texto Editora
- Mateus, M. H. M. (2005). A propósito de uma política de língua. In D. Carvalho, D. Vila Maior & R. A. Teixeira (Eds.), *Des(a)fiando Discursos: Homenagem à Professora Maria Emília Ricardo Marques* (pp. 469-476). Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendes, L. M. G. P. M. (2005). *A dimensão política da educação em línguas*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro. Recuperado, em 10 de novembro de 2014, de <http://ria.ua.pt/handle/10773/5003>.
- Pessoa, F. (1997). *A Língua Portuguesa*. Lisboa. Assírio & Alvim.
- Reis, C. (2015). Espaços da língua portuguesa ou os perigos da imagináutica. In A. M. Ferreira & M. F. Brasete (Eds.), *Pelos Mares da Língua Portuguesa 2* (pp. 9-20). Aveiro: UA Editora.
- Reto, L. et al. (Eds.). (2012). *Potencial económico da língua portuguesa*. Alfragide: Texto Editores.
- Silva, V. M. A. (2010). *As Humanidades, Os Estudos Culturais, O Ensino da Literatura e A Política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.

Webgrafia

- Programa e Metas Curriculares de Português Ensino Secundário. (2014). Recuperado, em 6 de outubro de 2014, de file:///C:/Users/CI%C3%A1udia%20Silva/Downloads/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf.
- UNESCO. (2014). 2008, International Year of Languages “Languagesmatter!”. Recuperado, em 6 de outubro de 2014, de <http://www.unesco.kz/new/en/education/news/2128> 2008.

- WikiLF. (2012). *Baromètre Calvet des langues du monde*. Calvet, A & Calvet, L.-J. Recuperado, em 23 de outubro de 2014, de <http://wikilf.culture.fr/barometre2012/>.
- Ethnologue: Languages of the World. (2014). Lewis, M. P., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (Eds.). Seventeenth edition. Dallas, Texas: SIL International. – Recuperado, em 5 de novembro de 2014, de <http://www.ethnologue.com>.
- Observatório da Língua Portuguesa. (2014). *As 10 línguas mais faladas do mundo*. Recuperado, em 9 de novembro de 2014, de <http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/dados-estatisticos/as-linguas-mais-faladas/10-linguas-mais-faladas-no-mundo>.
- Plano de Ação de Brasília. (2010). Recuperado, em 9 de novembro de 2014, de http://www.conferencialp.org/files/plano_brasilia_mar_2010.pdf.
- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. (2014). Objetivos. Recuperado, em 6 de dezembro de 2014, de <http://www.cplp.org/id-46.aspx>.
- Observatório da Emigração. (2014). *França, Estados Unidos e Suíça são os países com mais emigrantes portugueses*. Recuperado, em 11 de janeiro de 2015, de <http://www.observatorioemigracao.secomunidades.pt/np4/3467.html>.
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2016). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo, 2015*. Recuperado, em 27 de junho de 2016, de <http://sefstat.sef.pt/relatorios.aspx>.
- Youtube. (2014). A Lusofonia vista por Ondjaki. Recuperado, em 2 de maio de 2015, de <https://www.youtube.com/watch?v=01ZR7H9hyBM>.

O ensino de língua portuguesa em situação de comunicação e a formação do docente

CLEIDE INÊS WITKE

Universidade Federal de Pelotas (CFPEL) Brasil

JOSSEMAR DE MATOS THEISEN

International Student Organisation Wageningen, Wageningen, Holanda

Considerações iniciais

A atual conjuntura do ensino de português no sistema educacional brasileiro mostra que tal processo não tem produzido os efeitos esperados pela sociedade. Em outras palavras, ele não vem ocorrendo sob forma de uma prática frequente e produtiva de comunicação, de interação verbal, tanto na modalidade oral (informal e formal) quanto na produção escrita. Essa realidade motiva pesquisadores e professores a questionar e a investigar quais são os principais motivos que levam ao fracasso dessa atividade no campo educacional, bem como a buscar possíveis soluções a tais problemas na aprendizagem do uso da língua. Nesse contexto, cabe indagar: Quais são os principais problemas enfrentados com e no ensino de língua materna em nossas escolas? (Wittke, 2007; Dolz, Gagnon & Decândio, 2010). E mais: O que pode e deve ser mudado para que essa prática didático-pedagógica se torne um processo que desenvolva a capacidade comunicativa de nosso aluno, dando-lhe segurança para que ele possa interagir adequadamente nas mais variadas situações sociais de sua vida?

Existem muitos estudiosos da linguagem, entre os quais destacamos Perrenoud (1999), Possenti (2002), Marcuschi (2002, 2008), Neves (2003), Travaglia (2003), Antunes (2003, 2009), Geraldi (2006), Schneuwly e Dolz (2009, 2010), Kleiman e Reichmann (2012), que investigam sobre o ensino de línguas e chegaram ao consenso de que é de extrema importância que o texto (gênero de texto) seja

eleito como objeto de ensino na aula de língua. Não restam dúvidas de que os tradicionais exercícios mecânicos e automáticos de gramática, cujo objetivo centra-se em identificar e classificar, não mais cumprem as necessidades da atual função do ensino de língua na escola, ou seja, o de oportunizar atividades práticas que desenvolvem o processo de interação verbal (Bakhtin, 1992), englobando os mais diversos eventos sociais. Concordamos com Perrenoud (1999), quando o autor afirma ser de fundamental importância formar um professor que, além de investigar e refletir sobre o saber em construção, também constrói uma prática reflexiva sobre sua atuação docente diária, repensando e reorganizando seu agir na sala de aula, e também fora dela.

Centramos nossa reflexão com base nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, 1999), cujas diretrizes estão diretamente voltadas à concretização da inovação no ensino de língua, tanto no que se refere ao objeto de ensino quanto ao procedimento metodológico, concebendo a língua como um trabalho social, um processo constante de interação verbal (Machado, 2005; Bronckart, 2012). Tal tomada de posição teórica demanda que se reformule o conceito de língua, bem como o papel da gramática na aula de português. É preciso substituir os tradicionais exercícios de identificação e classificação das regras da língua, que enfatizam a nomenclatura, pela realização de diferentes estratégias de leitura, de expressão oral, de produção de textos e de análises linguísticas, na medida em que os elementos gramaticais atuam no sentido produzido, via texto, ou melhor, via discurso.

Cabe destacar que não estamos defendendo a posição de que o exercício de metalinguagem deva ser excluído do ensino de português, mas sim, que essa atividade seja pontual e com vistas a sanar dificuldades no uso da língua, durante sua prática comunicativa (Cordeiro & Schneuwly, 2007). Isso, por acreditarmos que, sob essa ótica de trabalho, haverá momentos no processo de ensino e de aprendizagem da língua (principalmente durante a produção textual escrita, com ênfase na etapa de reescrita) que será útil ao aluno o conhecimento e o domínio de regras de funcionamento da língua, com ou sem a denominação da nomenclatura, as quais lhe darão subsídios para que se comunique com segurança e competência.

A partir de um enfoque sociointeracionista, vemos a aula de português como um espaço onde o aluno desconstrói e constrói diversos tipos de textos, na medida em que interage com o outro que o cerca, priorizando o constante exercício de comunicação, tanto oralmente quanto por escrito. Cabe lembrar que essa concepção atribui um novo papel ao professor de português que passa a ser o mediador entre o texto e o aluno: um facilitador do processo de aprendizagem, um auxiliar na construção do conhecimento. Esse novo olhar

sobre a função do docente remete a outra questão: estão os Cursos de Letras exercendo seu papel social de preparar os futuros professores de língua para que desempenhem a função de mediador entre o aluno e o saber? Além disso, o meio universitário está criando espaço para dialogar com o profissional de língua em serviço (Brait, 2002)?

1. O ensino de língua a partir de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva

Tendo como base a concepção de que nos comunicamos por meio da palavra, entendemos a aula de português como uma prática diária de interação verbal, onde há constante comunicação, tanto falando quanto escrevendo, pois existe um locutor interessado em dizer algo a seu interlocutor, com determinada intenção. A partir do objetivo de desenvolver a capacidade de comunicação do aluno, sugerimos que o professor de língua traga diferentes tipos de textos à sala de aula, criando oportunidades para que o aluno entre em contato e estude variados gêneros textuais, os quais circulam diariamente em nosso meio, nas mais diversas situações sociais (Schneuwly & Dolz, 2009). Provavelmente, o mais sensato seria “partir dos gêneros textuais mais familiares, para depois explorar outros, possibilitando aos alunos uma inserção cada vez maior na sociedade” (Pereira et al., 2006, p. 29).

Partindo do princípio de que o texto já tenha sido aceito pelo professor como elemento básico da aula de língua, cabe destacar que além de propor estratégias variadas de leitura e de produção textual, é necessário que desenvolva diversas atividades, as quais possam levar o aluno a entender e sistematizar os processos linguísticos em funcionamento nos sentidos produzidos nos textos em foco. Essa tomada de posição implica analisar as estratégias que asseguram a coesão e a coerência, dominar o uso do vocabulário de modo criativo e dinâmico, estabelecer relações entre a classe e a função dos vocábulos na unidade maior que é o enunciado, ou o texto. Enfim, é preciso entender cada elemento (linguístico, textual, pragmático, enunciativo, discursivo) constitutivo do texto como mecanismo que trabalha em prol do sentido como um todo, enquanto unidade semântica, já que é a harmonia do conjunto que produz a eficácia do ato comunicativo.

Com essa abordagem do texto, cabe ao professor de língua oportunizar situações interativas pelas quais o aluno pode exercer sua cidadania, desempenhando papel de sujeito, posicionando-se diante da realidade em que vive. Nessas condições, o conhecimento do funcionamento da língua, esse bem cultural tão precioso, torna-se um instrumento que o leva à autonomia social, política, histórica e

cultural. A nosso ver, se o aluno desvendar os mistérios do funcionamento de diversos textos que circulam socialmente, prática a ser desenvolvida na aula de português, familiarizando-se com eles, sentirá mais segurança tanto na hora de lê-los (interpretá-los) quanto de escrevê-los. Assim, a prática de interação verbal será um recurso emancipatório, e bem mais prazeroso, não mais de alienação, discriminação e exclusão, como vem ocorrendo ao longo da nossa história.

É possível observar que tanto o contexto social em que vivemos quanto o papel contemporâneo atribuído ao ensino de língua reforçam a perspectiva de que o texto seja realmente elemento-chave dessa e nessa prática escolar. Sendo assim, ele precisa ser trabalhado em aula não como mero pretexto (para estudar gramática ou construir novos textos), mas como mensagem real: uma materialidade concreta, constituída de sentido, um dizer que alguém produz para outro alguém, por algum motivo, sob determinadas condições de produção, circulação e recepção (Brait, 2002). É nesse sentido que Kleiman (1989, p. 30) defende que não raras vezes a leitura efetuada na escola é “difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do ensino de língua”. Esse dizer comprova que não basta trazer textos para a sala de aula, há ainda a questão de como eles são selecionados e concebidos, importando também o modo como o professor lida com eles, durante as aulas de língua.

2. O texto/gênero de texto como objeto de ensino na aula de português

No momento de selecionar os textos a serem trabalhados em aula, o professor deve estar ciente da habilidade de leitura e de produção de texto que busca desenvolver com aquela atividade para poder avaliar se o material escolhido é adequado ao objetivo proposto. Isso nos mostra que a escolha dos textos é o primeiro passo ao sucesso de nossa prática de leitura e de produção textual. Uma escolha inadequada do texto pode resultar em uma prática didático-pedagógica tão improdutiva ao desenvolvimento da competência comunicativa quanto uma aula que trabalhe exclusivamente o exercício mecânico de metalinguagem.

Nesse sentido, ao falar em texto, estamos nos referindo a uma materialidade linguística, de variada extensão, que constitui um todo organizado de sentido, uma unidade semântica. Esse dizer deve ser coerente e adequado à comunicação tanto oral quanto escrita à qual se propõe, em determinada situação social.

A partir de uma concepção sociointeracionista, pode-se dizer que o gênero de texto refere-se às diferentes materialidades discursivas que o texto assume para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. Para Marcuschi

(2002), são artefatos culturais historicamente construídos e usados pelo homem. Eles apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, em conformidade com o papel social que exercem.

Com base nos estudos de Bakhtin, Schneuwly (2010, p. 116) defende que “cada esfera comunicativa corresponde ao desenvolvimento de gêneros relativamente estáveis”, portanto, os textos produzidos e distribuídos em cada comunidade linguística são reconhecidos sob tais características, na medida em que regulam boa parte do comportamento da linguagem. Sob esse enfoque, o autor diz que um gênero constitui sua identidade através de três dimensões: “o que é dizível por meio dele (o conteúdo temático), a forma de organização do dito (a estrutura composicional) e os meios linguísticos que operam para dizê-lo (o estilo)”.

No entender de Marcuschi (2002, p. 24), o texto consiste em “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Vemos, então, que o texto, ao circular socialmente sob uma enorme gama de gêneros textuais, pode ser desde um enunciado como “Cuidado!”, ou uma poesia, uma bula de remédio, uma receita culinária, um *e-mail*, uma reportagem, uma charge, uma história em quadrinhos, um bilhete, um manual de instrução, um artigo científico etc., até um romance de vários volumes. Assim como o texto, o gênero textual também é muito importante à prática sociointeracional do ensino de língua, portanto, também precisa ser bem definido e bem entendido no que se refere à sua funcionalidade e circularidade.

Seguindo na ótica social e interacional (Guimarães, Machado & Coutinho, (2007), o gênero textual põe em ação as diferentes materializações verbais que o texto assume para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades interativas e comunicativas. O gênero apresenta diversas caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, ajustando-se às variadas funções sociais que exerce. Nesse contexto, compete ao professor de língua criar oportunidades para que o aluno trabalhe com os mais diversos gêneros textuais, enfocando sua composição e funcionalidade, para que o aluno se torne capaz não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de forma adequada, nos inúmeros eventos sociais em que circulam (Schneuwly & Dolz, 2010).

Quanto ao estudo dos gêneros textuais, Brait (2002) enfatiza ser preciso considerar os diferentes aspectos que dizem respeito a seu processo de produção, circulação e recepção. Cabe destacar que suas condições de produção e de recepção remetem ao produtor da mensagem e também a quem ele se reporta, já a circulação diz respeito ao veículo em que a mensagem é transmitida. O conjunto desses aspectos constitui a mensagem em si, pois determina não só o que é dito, mas também o modo como é dito. Ainda quanto às condições de produção, cabe lembrar que todo

texto é determinado de acordo com a intenção comunicativa estabelecida entre o autor e seu interlocutor, o que pressupõe regras, valores e normas de conduta, advindas dos papéis sociais que os sujeitos desempenham na sociedade.

Por caracterizar o gênero textual como uma questão de uso e a tipologia textual enquanto forma/estrutura, quando nos referimos à segunda categoria, logo vem à mente as cinco estruturas características que organizam a sequenciação linguística e estrutural de um dado texto, segundo as intenções manifestadas por seu autor. Essas formas são marcadas pela intenção principal do autor de cada modalidade textual, a saber: dizemos ser uma narração quando a intenção do autor é a de contar um fato, uma história; que se trata de uma descrição, quando a intenção principal é apresentar, classificar ou analisar um objeto, um conceito, uma cena, um local...; trata-se de uma argumentação, quando há forte interesse por parte do autor em convencer seu interlocutor (leitor/ouvinte) de aderir à tese que defende; dizemos ser uma exposição (um texto expositivo), quando o grau de comprometimento do autor é baixo, pois ele não tem a intenção de convencer seu interlocutor; trata-se de um diálogo ou conversação, quando prevalece a interação dialogada – seja ela oral ou escrita – entre dois ou mais interlocutores; é uma injunção quando a intenção maior é levar seu interlocutor a praticar atos ou executar ações, resumidamente, o autor busca passar instruções/orientações a seu interlocutor.

3. A formação docente e seu efeito no ensino de língua

É consenso que o professor precisa dominar os saberes a ensinar, ou seja, diferentes estratégias de leitura, de produção escrita e de expressão oral, para ministrar aulas produtivas de língua. Além disso, esse profissional deve conhecer e dominar os elementos que constituem o processo de comunicação e do uso linguístico, o vocabulário da língua, a ortografia, conhecimentos literários e culturais, mas também deve ter uma formação sólida sobre os saberes para ensinar (Schneuwly & Cordeiro, 2010). Nesse contexto, precisa dominar os conteúdos oficialmente reconhecidos pelas instituições de ensino, que constituem as ementas das disciplinas de referência, os planos de estudo, e também deve conhecer e dominar técnicas que aperfeiçoam os saberes para ensinar, isto é, conhecer e dominar exercícios e atividades que desenvolvem as práticas didático-pedagógicas (Aeby Daghe, 2010).

Schneuwly, Heimber & Villemin (2012) e Schneuwly (2014) enfatizam que a profissão de docente é a única que possui duplo estatuto na sua formação profissional: um específico referente ao saber a ser ensinado (domínio e conhecimento dos conteúdos próprios das disciplinas de língua, literatura e suas especificidades) e outro

voltado ao saber para ensinar (domínio e conhecimento sobre técnicas e modos de ensinar os conteúdos em questão, englobando Psicologia, Didática e Pedagogia).

Essa concepção da formação docente leva a repensar sobre quais são os saberes para o ensino de língua, na realidade atual. Em primeiro lugar, o profissional da educação deve saber como simplificar os conhecimentos sobre a língua, sobre a literatura, sobre o funcionamento discursivo, quer dizer, deve saber como fazer a transposição didática, adaptando os saberes à realidade do aluno. Quando o professor se questiona sobre os dispositivos de ensino, os manuais didáticos, os textos, as sequências didáticas, os suportes, os exercícios que vai utilizar na elaboração e na execução de suas aulas, ele está lidando com questões referentes aos saberes para ensinar.

No entender dos professores didaticistas Schneuwly, Cordeiro e Dolz, entrevistados por uma das autoras deste artigo durante a realização de seus estudos de pós-doutoramento em didática das línguas, na Unige, os saberes para o ensino julgados fundamentais são os quatro gestos profissionais a serem realizados pelo professor. O mestre deve planificar o trabalho da aula; criar situações de ensino pertinentes (criar dispositivos didáticos ou de ensino); utilizar a memória do que já foi feito antes (já que o professor é tido como o guardião da memória didática dos alunos); regular o ensino, intervir quando o aluno realiza um erro, mas não somente quando comete um deslize, também intervir para questionar o aluno, provocando uma nova aprendizagem.

Os saberes para ensinar são bastante amplos, principalmente os saberes das Ciências da Educação, mas também são saberes gerais da Didática, tais como gestos didáticos e processo de sedimentação (Schneuwly; Cordeiro; & Dolz-Mestre, 2005). Por meio desses conhecimentos e domínios, o professor se situa no seu campo profissional, enquanto docente, diante do saber, tomando consciência de seu trabalho de educador (Nóvoa, 2002).

Tais saberes o orientam sobre o modo como ele vai agir quando estiver preparando e ministrando sua aula. Para fazer um bom trabalho, o profissional precisa ter noções de Ciências da Educação, de Sociologia, de Psicologia, domínios que habilitam o professor a lidar social e culturalmente com seus alunos, principalmente com as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Esses são os saberes que mobilizam o modo de agir, são os saberes para ensinar, aqueles que não são conhecimentos voltados diretamente a ensinar, mas ajudam o professor a se tornar um profissional competente e seguro.

Nessa perspectiva, entendemos a noção de língua como um trabalho de interação social (Machado, 2005; Guimarães, Machado & Coutinho 2007; e Bronckart, 2012) que está diretamente relacionada com mudanças no Currículo dos Cursos de Letras, exigindo reorganização em suas disciplinas, ementas e conteúdos programáticos a serem trabalhados ao longo da formação acadêmica.

Também defendemos, assim como diversos estudiosos vêm fazendo há décadas (Possenti, 2002; Geraldi, 2006; Cordeiro, 2007; e Schneuwly, 2014) que é de extrema importância que o acadêmico de licenciatura seja orientado a ser capaz de assumir o papel e se comportar como um pesquisador, um profissional em constante construção do conhecimento (Bortoni-Ricardo, 2008). De modo resumido, entendemos que o futuro professor precisa ser um profissional que transforma a sala de aula em um laboratório, onde o saber não é meramente transmitido ou reproduzido (Bourdieu, 1989), mas construído via hipóteses ora comprovadas, ora invalidadas. É preciso trabalhar com problemas, cujas respostas possam ser encontradas pelos alunos, por meio de investigação e de pesquisa.

Esse trabalho será ainda mais produtivo se for realizado por meio de projetos que funcionam interdisciplinarmente (Kleiman & Moraes, 1999), ou mesmo, transdisciplinarmente. Conforme Moita Lopes (2004, p. 117), o trabalho “interdisciplinar envolve interesse e respeito pela voz do outro, isto é, por ouvir o que o outro está dizendo com a finalidade de analisar como suas idéias se coadunam com as perspectivas que se tenha”. Já a abordagem transdisciplinar é mais complexa, pois essa prática “envolve mais do que a justaposição de ramos do saber. Envolve a coexistência em um estado de interação dinâmica, o que Portella (1993) chamou de esferas de coabitação. A mera justaposição de saberes não leva à interação, condição essencial à transdisciplinaridade” (Celani, 2004, p. 132).

Com base então em uma noção de ensino transdisciplinar, é possível criar novos espaços de conhecimento, em que, ao se integrarem, as disciplinas inter-relacionam seus conceitos e seus conhecimentos, através de diferentes metodologias, produzindo um saber mútuo e global, sem que se possa delimitar o que é de um campo de conhecimento ou de outro. Trata-se de um novo saber, diferente dos já existentes em cada área envolvida na proposta. Como a abordagem transdisciplinar atravessa as disciplinas, tal forma de construir o saber acaba diluindo as fronteiras, por isso o produto final não deixa transparecer o que é de um ou de outro, mas tem-se um conhecimento geral, que, ao mesmo tempo, é de todos e também não é de ninguém.

Essa tomada de posição reforça a importância da reestruturação curricular (teórica e metodológica) no meio acadêmico, pois é na sua formação inicial que o acadêmico constrói os alicerces de sua identidade de professor e das práticas didático-pedagógicas que desenvolverá ao longo de sua trajetória profissional, as quais devem ser aperfeiçoadas com experiências na sua formação continuada, ao longo de sua vida profissional. Precisamos, então, repensar e reorganizar os Currículos dos Cursos de Letras de modo que se trabalhe através de projetos a serem desenvolvidos na universidade, e também nas escolas, juntamente com os alunos do ensino básico, preferencialmente em turno oposto ao das

aulas regulares, o que dará mais flexibilidade e autonomia aos ministrantes dos projetos. Essa experiência pode ser organizada de maneira que os projetos sejam vinculados aos estágios de Ensino Fundamental e Médio, fato que trará estímulo e interesse ao licenciando em se engajar em um processo investigativo.

Seguindo essa linha de trabalho e na busca de formar um professor pesquisador, um profissional da educação que investiga e constrói o conhecimento, juntamente com seu aluno, é necessário que o professor formador crie oportunidades para que o futuro profissional desenvolva tal competência durante sua formação acadêmica, por meio de atividades desenvolvidas na sala de aula e nos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão. Além disso, é de fundamental importância que a Universidade crie espaços diversificados e inovadores onde o professor em serviço (Rojo, 2002) possa interagir, colaborando com sua experiência vivenciada em sala de aula, recebendo em troca orientações teóricas e didático-pedagógicas que o auxiliem em suas dificuldades e ofereçam subsídios para que enriqueça sua prática diária com o aluno.

No ponto de vista de Ilari (1986), trata-se de um percurso de duas vias: a realidade empírica vivenciada pelo professor na escola dando subsídios aos estudos acadêmicos; e o conhecimento teórico, didático e pedagógico da universidade oferecendo análise, sustentação e atividades para que o professor em atuação possa ajustar sua prática às novas propostas linguísticas e didático-metodológicas vigentes na atualidade. É o exercício do diálogo entre a academia e a escola bastante almejado há muito tempo, talvez, desde os fundamentos da Linguística (Moita Lopes, 2006).

Essa realidade nos faz refletir e questionar: Como o professor pode trilhar satisfatoriamente esse caminho de duas vias? Ou ainda, quais são as estratégias e as atividades que o meio acadêmico pode oferecer para oportunizar o intercâmbio entre a universidade e a escola? Cabe lembrar aqui que normalmente as disciplinas iniciais dos Cursos de Letras estão mais voltadas à formação do saber do professor, desenvolvendo conhecimentos do núcleo duro: fonética, morfossintaxe, semântica e fundamentos teóricos da Linguística (e também da Literatura), o que Schneuwly, Heimber & Villemain (2012) denominam objetos a ensinar. Já as disciplinas voltadas propriamente ao ensino, à transposição didática é à própria didática (incluindo os estágios), as quais compreendem os objetos para ensinar (Schneuwly & Cordeiro, 2010), costumam ser realizadas a partir do quarto semestre, no caso do contexto da formação do professor no meio acadêmico brasileiro.

Nessas condições, sugerimos a realização de seminários, palestras, oficinas e cursos efetuados pelos próprios acadêmicos, orientados por um ou mais professores, voltados à comunidade escolar, principalmente, aos professores de língua materna. O professor universitário precisa ir até a escola para conversar com os professores em serviço e

constatar qual é a realidade vigente, descobrindo o que já está funcionando, mas, principalmente, detectar os aspectos que precisam ser mudados para, em conjunto, depois de muita reflexão, encontrar propostas e atividades que possam melhorar a qualidade de ensino de língua. Vemos nessa proposta uma oportunidade para que o licenciando se insira e interaja no meio escolar, vivenciando experiências diárias da prática docente, ainda em período de formação inicial.

Apostamos em um trabalho no qual o professor da disciplina ou o coordenador de um projeto de ensino, de pesquisa ou de extensão oriente os acadêmicos dos Cursos de Letras para interajam com os professores do ensino básico. Para melhor exemplificar nossa proposta, dividimos esse estudo em quatro etapas. Cabe ressaltar que a referida proposta esteve fundamentada em nosso projeto de pesquisa intitulado *Ensino de língua materna: estratégias de leitura e de produção de textos* (hoje encerrado), mas nada impede que seja aplicado (com os ajustes necessários) no próprio Currículo de Letras, em disciplinas específicas, de modo interdisciplinar ou mesmo transdisciplinarmente.

No que se refere a nosso projeto realizado de 2010 a 2012, em um regime de 20h semanais, na etapa inicial, foi proposta a realização de estudos de fundamentação teórica e didático-pedagógica que abordam sobre o ensino de língua materna na escola. Na segunda fase, os acadêmicos foram até as escolas e observaram a realidade vigente. Ao interagir com os professores em atuação (via conversa informal ou por entrevista com professores e alunos, ou ainda por outro meio/instrumento previamente estabelecido), o licenciando de Letras identificou as principais dificuldades e problemas encontrados na prática do ensino de língua no ambiente escolar. Também foi importante porque o acadêmico pesquisador trouxe reflexões e sugestões manifestadas pelos professores e pelos alunos, construídas durante essa interação.

Em uma terceira etapa, efetuou-se um estudo sobre os dados coletados no meio escolar, selecionando as questões primordiais a serem trabalhadas e para construir estratégias e atividades propícias a sanar as dificuldades observadas na prática do ensino de língua materna na escola (envolvendo estratégias de leitura e de produção textual). Para finalizar, na última etapa, voltamos a nos reunir com os professores de língua do Ensino Fundamental e Médio e, sob forma de cursos, palestras, seminários e oficinas, refletimos sobre a realidade do ensino de língua e apresentamos propostas e atividades que envolviam o estudo do texto (do gênero textual) e diferentes estratégias de leitura e produção textual que poderiam ser desenvolvidas na aula de português.

Aproveitamos a ocasião para enfatizar a importância de abordar a gramática a partir do uso que cada elemento linguístico desempenha no sentido produzido no texto como um todo. Ressaltamos que o importante é entender o efeito de

sentido produzido pelos elementos gramaticais no processo de interação, bem como saber empregá-los adequadamente na prática comunicativa.

À guisa de conclusão

Uma das metas deste estudo é despertar no pesquisador, no professor formador de professores de língua, no licenciando e também no profissional em serviço o interesse para que esse grupo se conscientize que o texto/gênero textual é o objeto de ensino adequado a esse ensino no atual contexto social em que vivemos. E mais, que a abordagem do texto seja desenvolvida por meio de diferentes estratégias de leitura, oralidade, análises linguísticas e produção textual, fazendo da aula de língua um momento de interação verbal, uma prática constante de comunicação.

No entanto, para que essa proposta seja concretizada, é necessário que o meio acadêmico repense e reestruture os currículos dos Cursos de Letras, de modo que esses passem a estimular a prática da pesquisa, a realização de trabalhos interdisciplinares e incentivem o diálogo entre a academia e o contexto escolar. Essa tomada de posição que alia a teoria com a prática é um passo importante para formar um profissional da educação que reflete sobre os efeitos de sua prática docente, construindo o hábito de reorganizar seu trabalho com base nos resultados obtidos.

A partir de uma abordagem interacionista sociodiscursiva, entendemos que a aula de português deve funcionar como um processo de interação verbal, portanto, tem a função social de promover a capacidade de ler, debater e entender os gêneros que circulam em nosso meio, bem como de produzi-los em consonância com as convenções sociais que determinam suas características, estilos e funcionalidades. Reiterando, definimos a prática de ensino de língua como um exercício permanente de desconstrução e construção de textos, atividade que capacita o aluno a interagir com segurança e competência nas complexas situações que o cotidiano lhe proporciona, no decorrer de sua vida.

Além disso, não há mais justificativa para que o professor de língua dedique boa parte de sua aula a identificar e classificar a língua, ignorando a existência do texto ou empregando-o como mero pretexto para estudar gramática, com ênfase na metalinguagem. Defendemos a tese de que a língua portuguesa seja trabalhada enquanto ato comunicativo, no qual alguém diz algo a outro alguém, motivado por dada intenção. Essa experiência comunicativa se concretiza por meio da expressão verbal, seja falando, ouvindo, lendo ou escrevendo.

Finalizando, é preciso que o aluno leia e escreva (e reescreva) com bastante frequência, aperfeiçoando seu potencial comunicativo, tendo sempre em mente

a intenção de construir sentido, de modo adequado às diversas situações sociais existentes. Afinal, somos seres sociais e estamos em constante interação com o outro que nos cerca e essa prática precisa ser aperfeiçoada na escola.

Referências bibliográficas

- Aeby Daghe, S. (2010). L'enseignement de la lecture à Genève: quel objet enseigné? quel objet évalué? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32 (3), 467-487.
- Antunes, I. (2003). *Aula de português encontro & interação*. São Paulo: Parábola.
- Antunes, I. (2009). *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola.
- Bakhtin, M. (1992). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O professor pesquisador. Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Brait, B. (2002). PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In R. Rojo (Ed.), *A prática de linguagem na sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado Aberto.
- Brasil/MEC (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – 3.º e 4.º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação e de Desportos Secretaria de Educação Fundamental, Brasília.
- Brasil/MEC (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação.
- Bronckart, J.-P. (2012). *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: PUC-SP.
- Celani, M.A.A. (2004). Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada do Brasil. In I. Signori & C. M. Cavalcanti (Eds.), *Lingüística Aplicada e Tansdisciplinaridade*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Cordeiro, G. S. & Schneuwly, B. (2007). Les constructions de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. *Recherche et Formation*, 96, 67-79.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Decândio, F. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Geraldi, J. W. (Ed.). (2006). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Ilari, R. (1986). *Lingüística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Guimarães M. M. de, Machado, A. R. & Coutinho, A. (Eds.). (2007). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Saulo: Mercado de Letras.

- Kleiman, A.B. & Moraes, S.E. (1999). *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Kleiman, A.B. & Reichmann, C. (2012). "...tive uma visão melhor da minha vida escolar". Letramentos híbridos e o relato fotobiográfico no estágio supervisionado. *Caderno de Letras*, UFPEL, 18, (1), 156-175.
- Kleiman, A. (1989). *Texto & Leitor. Aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes.
- Koch, V. I. & Elias, V. M. (2010). *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto.
- Koch, V. I. & Elias, V. M. (2010). *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Machado, A. R. (2005). A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In J. L. Meurer, et al. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Marcuschi, L.A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio, A. B. Machado, M. A. Bezerra (Eds.), *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marcuschi, L.A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- Moita Lopes, L. P. (2004). A transdisciplinaridade é possível em Lingüística Aplicada? In I. Signori & C. M. Cavalcanti (Eds.), *Lingüística Aplicada e Tansdisciplinaridade*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Moita Lopes, L. P. (2006). Lingüística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In B. F. Fabrício. *Por uma Lingüística Aplicada e Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Neves, M.H.M. (2003). *Que gramática ensinar na escola?* São Paulo: Contexto.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA.
- Pereira, C.C. et. al. (2006). Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In M. A. L. Pauliukonis & L. W. Santos (Eds.), *Estratégias de Leitura – Texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Perrenoud, Ph. (1999). Formar professores em contextos formais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. Universidade de Genebra. Traduzido por Denice Barbara Catani. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 5-21. Recuperado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html
- Possenti, S. (2002). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Rojo, R. (Ed.). (2002). *A prática de linguagem na sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado Aberto.

- Schneuwly, B. (2014). Didactique: construction d'un champ disciplinaire. *Education et Didactique*, 8 (1), 13-22.
- Schneuwly, B., Cordeiro, G. S. & Dolz-Mestre, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 77-93.
- Schneuwly, B., Heimber, C. & Villemain, R. (2012). Les didactiques au centre Formation genevoise des enseignants du secondaire. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 34 (3).
- Schneuwly, B. & Cordeiro, G. S. (2010). Gêneros na escola: forma escolar e ensino-aprendizagem de língua. In *30 olhares para o futuro* (pp. 91-97). São Paulo: Escola da Vila-Centro de Formação.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. et al. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses Universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. et al. (2010). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Travaglia, L.C. (2003). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez.
- Vigotsky, L.S. (2008). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wittke, C. I. (2007). *Ensino de língua materna: PCNs, Gramática e Discurso*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Wittke, C. I. (2010). O papel do curso de letras no perfil do professor de língua materna. In P. J. Germany, M. G. G. Pinto & S. C. Pitano (Eds.), *Currículo e projeto pedagógico, estágio e formação continuada: olhares e reflexões*. Pelotas: UFPEL Editora.
- Wittke, C. I. (2015). *Ensino de língua e formação docente. Reflexão teórica e diálogo com professores*. Saarbrücken: Editora Verlang. Novas Edições Acadêmicas.

O processo de ensino e aprendizagem dos letramentos acadêmicos por meio de tecnologias digitais

JOSSEMAR DE MATOS THEISEN

International Student Organisation Wageningen ISOW-Wageningen, Holanda

CLEIDE INÊS WITTKÉ

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) Brasil

Introdução

As tecnologias digitais móveis estão inseridas na sociedade contemporânea, em diferentes práticas sociais, que acabam influenciando, também, as práticas de ensino e aprendizagem nos contextos educacionais. Cada vez mais, as crianças, jovens e adultos estão familiarizados com as tecnologias digitais móveis e as utilizam em seu cotidiano, para diferentes finalidades, tais como: lazer, entretenimento, trabalho, estudos, pesquisas em geral. Assim, justifica-se a importância de pesquisar o uso das tecnologias digitais móveis para os estudos em ambiente acadêmico.

Os estudantes ao ingressarem na universidade entram em contato com práticas de letramentos diversificadas e impõem a eles diferentes domínios, como o uso da linguagem científica, da prática de leitura e da escrita próprias do ambiente acadêmico. Esses aspectos demandam dos universitários novas posturas, novos modos de interagir com os conhecimentos, novos modos de expressar suas aprendizagens, de acordo com as regras exigidas nesse novo contexto de estudos. Nessa perspectiva, o presente artigo tem por objetivo abordar como universitários, futuros professores de língua, realizam as atividades de leitura e de produção textual propostas pela universidade e como fazem uso das tecnologias digitais para a realização das mesmas. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e, para o presente estudo, foram selecionadas quatro entrevistas que apresentam

regularidades em comum, no modo como esses estudantes realizam as suas produções acadêmicas com o auxílio das tecnologias digitais.

A inserção das tecnologias digitais na sociedade possibilitou o surgimento de uma nova concepção de leitura e escrita. Atualmente, a prática de ler e escrever não é mais, simplesmente, ler e decodificar códigos escritos que os textos apresentam, mas a capacidade de ler textos interativos, multimidiáticos e imagéticos. Também, o processo de ensino e aprendizagem sofre alterações em decorrência das ferramentas tecnológicas. Segundo (Fagundes, 2008, p. 12), “a aplicação eficaz das tecnologias digitais consiste em enriquecer o mundo do aprendiz para sustentar interações produtivas e favorecer o desenvolvimento de sua inteligência”. Desse modo, as ferramentas tecnológicas podem contribuir na realização das práticas acadêmicas, suporte para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos.

Para o presente estudo busca-se aporte teórico nos estudos dos Novos Estudos dos Letramentos. Os quais têm sido centrais na teorização da complexidade dos letramentos como práticas históricas, culturais e socialmente situadas. A concepção do novo está relacionada em reconhecer os múltiplos letramentos ou letramentos no plural e varia de acordo com os contextos, tempo e espaço. Nessa conjuntura dos estudos dos letramentos, (Soares, 2002, p. 146) enfoca que “a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita proporcionadas pelas tecnologias digitais – o computador, a rede (a web), a internet”, conduz a um estado diferente daqueles métodos que sempre guiaram as práticas de leitura e de escrita relacionadas somente ao impresso.

1. Estudos dos Letramentos: uma concepção sociocultural

Os Novos Estudos dos Letramentos (NLS – New Literacy Studies) enfatizam os estudos dos letramentos como um fenômeno complexo, o qual faz parte de diferentes práticas de leitura e escrita, permeado pelas questões culturais, sociais e tecnológicas, dentre outras. Os NLS, dentro de uma perspectiva social, consideram as múltiplas manifestações das linguagens e os modos de como os indivíduos atuam nos diferentes eventos textuais e discursivos (Freebody & Luke, 2003).

Os estudos dos letramentos estão relacionados a determinadas práticas sociais específicas. Segundo (Street, 2003), existem várias práticas sociais em diferentes contextos, e por isso o termo letramento (no singular) passaria a ser escrito e usado como letramentos (no plural). Outros teóricos que enfatizam os NLS (Gee, 2004; Fischer, 2007; Vóvio, 2010; Theisen, 2015) consideram a leitura

e a escrita nas diferentes práticas sociais, que envolvem o texto escrito e suas múltiplas semioses. Para Street (2006), inserir-se em práticas de letramentos significa o sujeito estar envolvido em diferentes práticas sociais nas quais são levados em consideração os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, identitários e também, pode-se acrescentar as ferramentas tecnológicas digitais.

Dentro da perspectiva dos NLS, Gee (2001) destaca que o contexto em que os sujeitos estão inseridos também precisa ser considerado, assim como as formas de falar, ouvir, ler, escrever, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir que se tornam visíveis pelos Discursos, com D maiúsculo e no plural (Gee, 2001; Fischer, 2007), os quais representam essas formas sociais e históricas de ser no mundo, que constituem o processo da linguagem. Nesse sentido, não se pode ignorar o conhecimento anterior dos estudantes, quando estes ingressam no ensino superior, é preciso aproveitar e direcionar para seus estudos acadêmicos.

O desenvolvimento dos letramentos acadêmicos envolve conhecimentos de como funcionam as atividades solicitadas pela universidade e as relações estabelecidas para as suas produções. Assim como os meios utilizados pelos universitários para se sentirem inseridos na esfera universitária, o uso das tecnologias digitais móveis se destaca como um apoio na realização das atividades acadêmicas. Desde a realização de pesquisa dos gêneros acadêmicos, resenhas, resumos, artigos científicos, da mesma forma que pesquisar diferentes assuntos, e para realizar suas produções. Por exemplo, procurar por imagens para inserir em uma apresentação em PowerPoint, um vídeo no Youtube ou clips de músicas. Nesse sentido, as práticas de leitura e escrita podem ser consideradas como uma forma de “realizar linguisticamente objetivos específicos em uma situação sócio-histórico-cultural que transcenda exigências avaliativo-acadêmicas” (Fischer, 2008, p. 3). Esse aspecto considera que os gêneros acadêmicos desenvolvidos na universidade consigam preparar os futuros profissionais para inserir-se em diferentes práticas sociais na sociedade. Segundo Theisen et al. (2014), as práticas em contexto acadêmico têm como principal objetivo de preparar os estudantes para a área de conhecimentos que vão atuar profissionalmente, uma vez que a universidade é o espaço dessa formação.

A próxima seção traz contribuições teóricas das tecnologias digitais móveis como suporte para a realização das atividades realizadas na e pela universidade, o que relaciona ao desenvolvimento dos letramentos acadêmicos.

2. As tecnologias digitais móveis como suporte para a realização das atividades acadêmicas

As tecnologias digitais móveis estão presentes em diferentes práticas no cotidiano das pessoas. Porém, muitas as utilizam diariamente e não consideram como uma efetiva prática de leitura e escrita. Por exemplo, ler e responder uma mensagem em aparelhos digitais, smartphone, iPod, iPhone, laptop, nem sempre é considerada uma prática de leitura e escrita. Esse fato pode estar relacionado a uma apologia antiga, ligada somente ao impresso, o qual era o portador do conhecimento. Segundo Moran (2000, p. 51), “[...] a sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e a tecnologia; a integrar o individual, o grupal e o social”. A inserção das tecnologias digitais está provocando alterações nos modos de escrever e de ler, pois o uso dessas ferramentas tecnológicas implica novos modos de relação entre sujeitos e o modo de adquirir conhecimentos. Para Vóvio & Souza (2005), as práticas de leitura e escrita são delimitadas por configurações singulares, relacionadas com as histórias de vida, das práticas e atividades de que os sujeitos tomam parte em seu cotidiano, circunscritas aos grupos sociais a que pertencem.

As práticas de leitura e escrita, com o auxílio das tecnologias digitais móveis, podem contribuir para desenvolver uma aprendizagem prazerosa. Para Valente (2008), as tecnologias digitais móveis acionam diferentes processos cognitivos, trata-se de uma nova forma de expressar e interagir seus pensamentos. Quando incorporadas às tecnologias digitais nas práticas de leitura e escrita, ampliam as possibilidades para uso de linguagens não-verbais. Segundo Xavier (2005), os modos de ler e escrever com as tecnologias incluem os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, pois o suporte sobre o qual estão os textos digitais é também digital.

Quanto ao uso do computador como fonte de pesquisa, os autores Leffa (2006), Buzato (2009) e Theisen (2015) defendem que seu uso instiga a aprendizagem. Para Leffa (2006), as tecnologias digitais móveis podem contribuir para aprendizagem de línguas estrangeiras. Também Moita Lopes (2010), ao relacionar a linguagem com a tecnologia, destaca que a web 2.0 permite que as práticas sociais dos letramentos digitais ampliem do individualismo para o coletivismo permeado por uma multiplicidade de discursos. A aprendizagem, cada vez mais, acontece na interação, no coletivo, esse fato se evidencia com a inserção das tecnologias digitais móveis, as práticas de letramentos digitais proporcionam essa interação. Nesse sentido, ressalta-se a importância de aliar as tecnologias digitais nos contextos educacionais, principalmente o universitário,

onde se desenvolve formação de profissionais, professores de língua para atuarem em uma sociedade cada vez mais altamente tecnológica.

As tecnologias digitais móveis contribuem para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e efetiva, assim como permitem que os indivíduos, segundo Theisen (2014), compartilhem suas experiências como leitores e produtores em meio multimodal. Essa interação proporcionada pela web faz com que os estudantes deixem de ser apenas receptores. Para Silva (2003) e Theisen (2014), eles podem posicionar-se como sujeitos ativos e construtores de seus percursos de aprendizagem. Cada vez mais os jovens, estudantes de diferentes modalidades participam de diferentes comunidades online, desde as redes sociais, como Twitter e Facebook; eles atuam também em diferentes comunidades para trocar informações sobre jogos online, livros, filmes e músicas, dentre outros, ao mesmo tempo que possuem seus blogs, o que lhes permite serem produtores e leitores de maneira integrada. A próxima seção apresenta, inicialmente, os procedimentos da investigação realizada e, em seguida, traz as discussões dos dados coletados.

3. Procedimentos metodológicos da investigação

Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas, as quais representam diálogos entre o individual e o sociocultural. Esta pesquisa está ancorada em uma abordagem qualitativa (Denzin & Lincoln, 2006) e se apoia em referências teóricas relativas aos Novos Estudos dos Letramentos, principalmente os letramentos acadêmicos, e enfoques que abordam as tecnologias digitais móveis como suporte para as práticas de leitura e escrita na universidade e formação de professores de língua.

A pesquisa foi realizada em uma universidade federal, no sul do Brasil, com quatro universitários, ingressos no ano de 2013, do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e respectivas literaturas. A coleta foi realizada na universidade, no laboratório de informática, no início do segundo semestre letivo, após os estudantes terem cursado a disciplina de Produção da Leitura e Escrita I. Essa disciplina tem como objetivo oportunizar ao aluno condições que lhe permitam desenvolver uma prática reflexiva sobre a natureza, a estrutura e o funcionamento da língua, a fim de obter um bom desempenho linguístico nas diferentes situações de uso. Os conteúdos programáticos da disciplina são: discurso, texto e enunciação; modos de organização textual; textualidade e intertextualidade; textualidade e coerência; fatores de coerência; estrutura de resumo e resenha; prática de leituras e de produções de textos. A carga horária é de 65 horas para as aulas presenciais e 15 horas para leitura a distância.

A entrevista teve como roteiro as seguintes perguntas:

1. Como você realiza as atividades de leitura e escrita solicitadas pela universidade, costuma fazer uso da internet para a realização das mesmas?
2. Você se sente inserido nas atividades de leitura e escrita solicitadas pelo curso?
3. Você teve alguma dificuldade para realizá-las e quando teve como conseguiu superá-las?
4. Em sua opinião as tecnologias digitais interferem nas práticas de leitura e escrita? Por quê?

Para o presente estudo, foram selecionadas quatro entrevistas que apresentam regularidades em comum nos aspectos referentes ao uso das tecnologias digitais móveis para a realização das práticas de leitura e escrita solicitadas pela universidade.

4. Análise dos dados

A partir das respostas obtidas em cada pergunta, foram estabelecidas quatro categorias para análise: (1) A realização das produções acadêmicas; (2) A inserção dos universitários em práticas acadêmicas; (3) Dificuldades para a realização das produções acadêmicas e (4) As tecnologias digitais interferem nas práticas de leitura e escrita. A seguir, os depoimentos dos universitários e suas respectivas análises. A presente pesquisa tem o intuito de contribuir para os estudos acerca dos letramentos acadêmicos, sob a perspectiva dos Novos Estudos dos Letramentos, especificamente sobre particularidades das tecnologias digitais móveis como apoio para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, dos letramentos acadêmicos.

4.1. A realização das produções acadêmicas na voz dos universitários de Letras

As práticas de leitura e escrita advêm da relação do sujeito com as suas experiências, adquiridas nas interações sociais, em diferentes práticas e eventos em que participa, seja em meio impresso ou online. Quando os estudantes ingressam na universidade, são expostos ao uso de novas e múltiplas linguagens, novos gêneros discursivos e específicos, do meio acadêmico.

A primeira pergunta da entrevista teve como objetivo investigar como os universitários realizam as atividades de leitura e escrita solicitadas pela universidade, assim como se costumam fazer uso das tecnologias digitais móveis. Uma marca discursiva em comum, presente nas vozes dos universitários entrevistados, é que costumam pesquisar em outras fontes, principalmente na internet, antes de

iniciarem as suas produções acadêmicas. Os universitários foram identificados como: U1 (Universitário 1), U2 (Universitário 2), U3 (Universitário 3) e U4 (Universitário 4). Seguem os depoimentos no quadro 1.

1) <i>Após o professor dar o tema, assunto, pesquiso mais sobre o assunto na internet, então junto o conhecimento eu faço um esquema de anotações e depois inicio o texto, se precisar vou inserindo citações no texto, é isso.</i> U1
2) <i>Costumo realizar produções escritas procurando informações nos sites do respectivo assunto, e caso não ache vou até uma biblioteca.</i> U2
3) <i>Em geral, uma das primeiras ações após receber a proposta de um trabalho a ser realizado extraclasse é pesquisar na internet um pouco mais sobre o assunto ao qual se refere a atividade. Em se tratando de um livro, sempre gosto de ler a resenha apresentada por outras pessoas, até para me inteirar e compreender melhor do que se trata o livro. Na sequência, após a leitura do livro/texto, passo a elaborar a resenha ou resumo. Gosto de destacar pontos que acho importantes ao longo a leitura, o que facilita a elaboração do resumo/resenha.</i> U3
4) <i>Gosto de pesquisar na internet, até para tirar as dúvidas que tenho sobre o conteúdo estudado e, também, para realizar as atividades.</i>

Quadro 1 – Universitário1, Universitário 2, Universitário 3 e Universitário 4

Os quatro universitários costumam utilizar a internet como fonte de pesquisa, a qual funciona como um apoio na realização das atividades acadêmicas, como se pode perceber nas declarações obtidas durante a realização das entrevistas:

1. [...] pesquiso mais sobre o assunto na internet;
2. [...] procurando informações nos sites do respectivo assunto;
3. [...] é pesquisar na internet um pouco mais sobre o assunto ao qual se refere a atividade.
4. Gosto de pesquisar na internet [...].

Essas declarações dos universitários vêm ao encontro com a defesa de Leffa (2006) e Theisen (2015), que as tecnologias digitais móveis, o computador conectado à internet, podem ser um grande aliado na educação como fonte de pesquisas. Também, nesse mesmo contexto das tecnologias digitais como apoio nos estudos, destaca-se Buzato (2006), sobre pesquisar na internet para inserir-se em outras práticas que exigem reflexão, autonomia e criticidade. Como defendem esses autores, em conformidade com a posição das autoras deste artigo, as tecnologias digitais móveis funcionam como apoio nos estudos, na realização das produções textuais e não anulam os materiais impressos, presentes, por exemplo, em acervos de bibliotecas. Conforme o segundo depoimento, de U2,

depois de pesquisar na internet e caso não encontre informações sobre o assunto que necessita, vai “até uma biblioteca”. Esse dizer indica que os estudantes, mesmo utilizando a internet como fonte de pesquisa em um primeiro momento, também, costumam frequentar e realizar pesquisas na biblioteca.

Os universitários realizam suas pesquisas primeiramente na internet, porque essa fonte de pesquisa faz parte de outras práticas sociais da vida deles. Segundo Street (2009), ler e escrever são, em qualquer contexto, uma questão de poder e autoridade. Esse especto apontado pelo autor evidencia-se na universidade, em que os universitários vão construindo seus saberes e utilizam seus Discursos primários e secundários para se inserirem em práticas de letramentos dominantes (Gee, 2001), tão características da esfera acadêmica, para conseguirem realizar as produções solicitadas na universidade.

Os universitários se organizam para conduzirem suas produções, além de realizar primeiramente pesquisas na internet, U1 menciona: “[...] faço um esquema de anotações e depois inicio o texto”. Após realizar leitura sobre o assunto, produz esquemas para ajudar na organização das ideias e conseguir produzir o texto. Já U3 destaca: “[...] gosto de ler a resenha apresentada por outras pessoas [...]. Na sequência, após a leitura do livro/texto, passo a elaborar a resenha ou resumo [...], o que facilita a elaboração do resumo/resenha”. Esse estudante realiza a leitura de resenhas para sentir-se mais seguro, quando for produzir a sua, sente a necessidade de entender como funciona o gênero em outras produções desse mesmo tipo.

A disponibilidade de realizar leituras de resenhas é viabilizada mais pelo fato de U3 utilizar a internet, por acessar os textos via web, para seus estudos. Talvez pudesse ser mais difícil encontrar resenhas impressas em uma biblioteca, por não conhecer os mecanismos de buscas em periódicos impressos depositados na Biblioteca. A esse respeito, Moita Lopes (2010) destaca que a web tem o papel de difundir novos modos de escrita, de leitura e de acesso à informação e, por conseguinte, também, novos espaços para divulgação de vozes e discursos. O autor destaca que “os letramentos digitais podem ser compreendidos como espaço de discussão, de reinvenção social, de agenciamento e de transgressão” (Moita Lopes, 2010, p. 394). Com acesso e uso da web, das tecnologias digitais, é possível estabelecer uma conexão entre os estudos, nesse caso, em espaço acadêmico, para ajudar nas produções textuais, conforme destacado nos depoimentos desses três universitários.

A próxima subseção destaca percepções, na voz dos universitários, sobre a inserção deles em práticas de leitura e produção textual escrita solicitadas pela universidade, se eles se sentem inseridos nessas práticas e por quê.

4.2. A inserção dos universitários em práticas acadêmicas

As práticas de leitura e escrita são atividades que compreendem e envolvem processos individuais e conhecimentos adquiridos em outras diferentes práticas sociais. Nessa perspectiva, espera-se que os universitários desenvolvam suas identidades acadêmicas, para se inserirem na comunidade universitária, ao realizarem as suas produções acadêmicas. Para isso, eles necessitam entender como funcionam os Discursos dominantes desse novo meio. Com base nesse enfoque, foi investigado sobre a inserção dos estudantes quanto às atividades de leitura e escrita solicitadas pelo curso, principalmente os gêneros acadêmicos, resenhas e resumo. Seguem os depoimentos:

1) <i>Sim, pois todas as atividades são vinculadas com o nosso dia-a-dia, assuntos que estamos vendo na TV ou na internet, isso ajuda para escrever nossos textos dissertativos. Geralmente as propostas de atividades são ministradas em sala de aula, o que facilita para tirar dúvidas com a professora e ajuda dos colegas. Acho que não tive dificuldades, sempre leio os assuntos da aula em casa, pesquisei algumas resenhas na internet para fazer a última, que valia bastante nota. U1</i>
2) <i>Sim, ao optar por Letras já estava mais ou menos ciente do quanto iríamos escrever (mas o número de atividades foi maior que o esperado), e as atividades de leitura e escrita são ótimas, nos fazem pensar e por nossas ideias em questionamento, muito legais mesmo. Quase sempre gosto e consigo entender os assuntos para fazer outros textos. Mas, para fazer as resenhas que precisei pesquisar e ver outras, modelos, sabe. U2</i>
3) <i>Sim, me sinto inserida. Na realidade, a maioria das atividades é na verdade uma prática comum para mim, uma vez que trabalho diretamente na elaboração de textos, através de relatórios e projetos. Não tive dificuldades para fazer as resenhas e resumos. U3</i>
4) <i>Sim, mas algumas vezes tenho dificuldades para a realização das atividades solicitadas pelos professores.</i>

Quadro 2 - Depoimentos de Universitário 1, Universitário 2, Universitário 3 e Universitário U4.

Segundo os depoimentos dos universitários, eles sentiram-se inseridos com as atividades de produções textuais realizadas no semestre anterior da pesquisa, na disciplina de Produção da Leitura e Escrita I. Um dos motivos dessa inserção pode ser pelo fato de as atividades desenvolvidas terem, de certa forma, alguma relação com o contexto desses estudantes participantes da pesquisa. No depoimento de U1, ele afirma: “[...] as atividades são vinculadas com nosso dia a dia, estamos vendo na TV ou na internet”. U1 conseguiu estabelecer relações entre os assuntos solicitados para a realização das produções, com assuntos que estavam presentes no seu cotidiano, esse aspecto ajudou-o na realização de suas produções. Nesse mesmo depoimento de U1 destaca: “[...] pesquisei algumas

resenhas na internet”. Mesmo que U1 conhecesse o assunto, precisou pesquisar e ler outras resenhas para entender seu funcionamento. Essa afirmação, também é destacada por U2: “[...] mas, para fazer as resenhas que precisei pesquisar e ver outras, modelos, sabe”. Os estudantes buscam meios de conseguir produzir o Discurso dominante (Gee, 2001), exigido no meio acadêmico.

U3 destaca que: “[...] a maioria das atividades é na verdade uma prática comum para mim, uma vez que trabalho diretamente na elaboração de textos, através de relatórios e projetos”. As atividades de produções solicitadas pela universidade não foram novas para U3, uma vez que já tinha contato, devido a sua atuação profissional. Para Fischer (2007), ao discutir os letramentos acadêmicos, enfatiza a importância de conduzir as práticas de letramentos, a partir das experiências sociais dos alunos. Nesse sentido, para que ocorra essa prática é necessário a universidade encontrar meios de conhecer melhor seus alunos e as práticas de letramentos em que eles estão engajados para direcionar uma aprendizagem significativa.

4.3. A realização de práticas de leitura e escrita pelos universitários

As práticas de leitura e escrita aliadas às tecnologias permitem aos leitores, no caso estudantes/aprendizes, maiores possibilidades de construção do conhecimento, através do esclarecimento de dúvidas, proposição de sugestões, exposição de interesses e concretização de propostas investigativas. Por meio dela, o aluno deixa de ser apenas um receptor, posicionando-se como sujeito ativo e construtor de sua própria aprendizagem (Silva, 2003). Os universitários participantes desta pesquisa declaram que as tecnologias interferem nas práticas de leitura e escrita, assim como eles consideram que as tecnologias permitirem a inserção em diferentes práticas de leitura e escrita online. Seguem fragmentos extraídos das entrevistas que comprovam as afirmações destacadas:

1) *Hoje em dia minha vida e minhas leituras diárias estão cada vez mais frequente com a leitura via internet, na época que estava no ensino médio não conhecia a era online [...]. Com a internet também consigo ver meus e-mail, pesquisar sobre concursos, ler jornais, revistas, assistir filmes documentários, é muito acesso e muita informação ao mesmo tempo também, mas acho a vida online muito importante para o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal. U1*

2) *Não sei, sinceramente, como seria o ritmo de produção se eu não tivesse leituras pelo computador. Do grupo de estudos que eu coordeno, todos os textos debatidos são disponibilizados online – artigos publicados em revistas online, etc. Creio que é um processo de democratização da leitura; ter à disposição material gratuito de consulta. Eu já acostumei com o digital e creio que, com o passar do tempo, a incisão deste sobre o impresso será ainda maior. U2*

3) Hoje, uso a internet para tudo, tudo: comprar mercadorias diversas, assistir a um bom filme, ouvir música, ensinar o alfabeto para as minhas filhas pequenas, aprender a usar algum comando no Word que ainda não conheço, falar com amigas que a distância separou e a internet aproximou. U3
4) Na maioria das vezes os alunos optam pelo conforto e praticidade, além da economia de dinheiro, pois a ler online, não se tem a necessidade de imprimir alguns conteúdos disponíveis na internet. É uma forma de estudo bem eficaz, pois no meu caso a leitura online é mais ligeira e prática. U4

Quadro 3 - Depoimentos de Universitário 1, Universitário 2, Universitário 3 e Universitário U4.

Os estudantes enumeram as atividades que realizam por meio da internet, em declarações presentes nos excertos destacam que a internet por meio das práticas de leitura e escrita online estão lhes ajudando em sua formação. Essas declarações podem ser relacionadas com a defesa de Moita Lopes (2010), ao abordar a ideia de que a web, por ser essencialmente colaborativa, impulsiona novas práticas de leitura e escrita, que permitem refletir e pensar sobre a atuação e reinvenção social de cada sujeito na sociedade. A participação em diferentes comunidades virtuais, redes sociais e a realização de pesquisas ajudam os universitários a constituir-se como sujeitos, para atuar onde estão inseridos, como por exemplo, na universidade. U2 destaca em seu discurso um aspecto bem importante: a leitura online como sendo uma possibilidade de democratização da leitura, já que quando as pessoas podiam ler apenas no modo impresso, o acesso a ela era menor. Segue parte do excerto (2) com essa afirmativa: “Creio que é um processo de democratização da leitura; ter à disposição material gratuito de consulta. Eu já acostumei com o digital e creio que, com o passar do tempo, a incisão deste sobre o impresso será ainda maior”. Essas declarações de U2 enfatizam uma realidade já presente na sociedade contemporânea, que é a inserção das tecnologias digitais móveis. A web permite cada vez mais a democratização do acesso ao conhecimento e, em consequência, pode gerar a aprendizagem. Nesse sentido, Chartier (2014) destaca que, no meio digital, há outras maneiras de transmitir o conhecimento aos leitores para além das ilustrações e fotos, tradicionalmente usadas no impresso, sendo possível incorporar fragmentos de vídeos, entre outros.

Considerações Finais

Os universitários sentem-se inseridos nas práticas de leitura e produção escrita desenvolvidas pela universidade, ainda que não explicitem como se dão orientações didáticas das disciplinas para condução dessas práticas. Mesmo

quando possuem dificuldades, procuram encontrar formas de estudos, com professores, colegas e pesquisas em casa, na internet. Conforme os depoimentos no Quadro 1, os universitários, ao receberem determinada tarefa acadêmica, priorizam a pesquisa na internet, ao invés do suporte impresso. Do mesmo modo, também destacaram que costumam ler online as resenhas dos livros, para depois realizarem a leitura impressa dos livros ou para produzirem as suas resenhas.

Nesse sentido, os estudantes pesquisam na internet, se apropriam das tecnologias digitais para realizarem as suas produções e sentem-se mais seguros para produzir suas resenhas e resumos. Dessa forma, os dados indicam que as tecnologias digitais funcionam como um apoio e suporte às práticas de leitura e escrita em contexto acadêmico, colaboram para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos. Este dado pode contribuir para que os cursos universitários insiram orientações, relativamente ao uso das tecnologias, como apoio a essas práticas ou que, efetivamente, oportunizem produções em meios digitais, que possibilitem a esses estudantes se sentirem e se assumirem, cada vez mais, produtores ativos dos conhecimentos acadêmicos.

O engajamento dos estudantes em práticas virtuais, por meio da leitura online, lhes permite construir e expandir seus posicionamentos reflexivos, o que proporciona que eles se tornem mais críticos em suas atuações, como no papel de ser acadêmico, ao realizarem as atividades solicitadas pela universidade.

Referências bibliográficas

- Almeida, N. M. P. E. & Valente, J. A. (2011). *Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton et al. (Eds.), *Situated literacies: reading and writing in context* (pp. 7-15). London: Routledge.
- Buzato, M. E. K. (2006). As (outras) quatro habilidades. *Revista Digital de Tecnologia Educacional e Educação a Distância*, 1 (1). Acedido em: <http://www.pucsp.br/tead/n1a/artigos%20pdf/artigo4.pdf>
- Buzato, M. K. (2009). Novos letramentos e apropriações metodológicas: conciliando, heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In A. E. Ribeiro et al. (Org.), *Linguagem tecnologia e educação*. São Paulo: Petrópolis.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Fischer, A. A. (2007). *Construção de letramentos na esfera acadêmica* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil.

- Fischer, A. (2008). Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 30 (2), 177-187.
- Fischer, A. (2011). Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. *Scripta*, 15 (28), 37-54.
- Freebody, P. & Luke, A. (2003). A Literacy as engaging with new forms of life: the four role models. In G. Bull & M. Anstey (Eds.), *The Literacy Lexicon* (2nd ed.) (pp. 52-57). Sidney: Prentice Hall.
- Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 8 (44), 714-725.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. London: Routledge.
- Lea, M. R.; Street & B. V. (2006). The Academic Literacies Model: Theory and Applications. *Theory into Practice*, 45 (4), 368-377.
- Leffa, V. J. (2006). A aprendizagem de línguas mediada por computador. In V. J. Leffa (Org.), *Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos* (pp. 12-30). Pelotas: Educat.
- Moita Lopes, L. P. (2010). Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 49 (2), 393-417.
- Moita Lopes, L. P. (2012). O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. In I. Signorini & R. S. Fiad (Org.), *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios* (pp. 204-229). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Monte Mór, W. (2012). Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica. In I. Signorini & R. S. Fiad (Org.), *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios* (pp. 171-190). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Moran, J. M. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus.
- Silva, E. T. (Ed.). (2003). *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez.
- Street, B. (2003). What's 'new' in New Literacies Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current issues in comparative education*, 5 (2), 77-91.
- Street, B. (2009). Academic literacies approaches to genre? In *Simpósio Internacional de Estudo dos Gêneros Textuais* (SIGET), 5. Caxias do Sul. Anais. Tubarão: Unisul. Acedido em: http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/academic_literacies_approaches_to_genre.pdf

- Street, B. (2006). Perspectivas interculturais sobre letramento. *Filologia linguística do português*, 8, 465-488.
- Theisen, M. J. (2014). Novos Estudos dos Letramentos: novas práticas de leitura e escrita. *Entrepalavras*, 4, 164-179.
- Theisen, M. J. (2015). O letramento digital e a leitura online no contexto universitário (Tese). Universidade Católica de Pelotas.
- Theisen, M. J., van Hattum-Janssen, N. & Alves, A. C. (2014). Investigação sobre a prática do gênero acadêmico relatório de projeto em um curso de Engenharia em Portugal. In A. Fischer & O. L. Heining. *Linguagens em uso nas Engenharias* (pp. 38-54). Blumenau: Edifurb.
- Valente, J. A. (2008). Por quê na educação? In Brasil. Ministério da Educação. *Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC* (pp. 1-20). Brasília: Proinfo.
- Vóvio, C. L. & Souza, A. L. S. (2005). Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In A. Kleiman & M. L. Matêncio (Orgs.), *Letramento e formação do professor* (pp. 41-64). Campinas: Mercado de Letras.
- Vóvio, C. L. (2010). Discursos sobre a leitura: entre a unidade e a pluralidade. *Perspectiva*, 28 (1), 1-27.
- Xavier, A. C. (2005). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. São Paulo: Cortez.

Consoantes líquidas /l/ e /r/: “confusões” fonéticas manifestadas por estudantes chineses na aprendizagem do português europeu

FILOMENA AMORIM
Universidade de Aveiro

Introdução

Quando se é estudante e se aprende uma língua estrangeira e/ou quando se é professor e se ensina uma língua estrangeira, dá-se conta de que existem muitas vezes dificuldades relacionadas com a pronúncia, ou seja, nas componentes da expressão e compreensão oral, que, não raro, se manifestam, na componente da expressão escrita, através da concretização de erros ortográficos. A circunstância das dificuldades se registarem repetidamente nos mesmos sons, pode ficar a dever-se ao facto do sistema fonológico da língua materna do estudante ser distante do da língua que está a aprender. Esta conjectura deve, por isso, despertar no professor uma atitude atenta, visto que, normalmente, em contexto de aprendizagem de uma nova língua, os estudantes acabam por, ao fim de algum tempo, adquirir uma boa pronúncia.

Existem, nesta área, vários estudos (Cruz, 2009; Wiethan, Melo e Mota, 2011; Mané, 2013; Matzenauer, 2013; Amorim, 2014) que comprovam as dificuldades na aquisição da fonologia em língua portuguesa, atravessando diversas faixas etárias e que, ao mesmo tempo, testam estratégias de reparo, com base em dados empíricos recolhidos.

Segundo Mané (2013), há uma relação simbiótica entre as dificuldades dos processos fonológicos¹ e os processos articulatórios, aquando da realização de sons

¹ Segundo Stampe (1973, p. 1), “a phonological process is a mental operation that applies in speech to substitute, for a class of sound or sound sequences a specific common difficulty to the speech capacity of the individual, an alternative class identical but lacking the difficulty property”.

da língua portuguesa, quer de consoantes, quer de vogais. A substituição de uns sons por outros, muitas das vezes de forma sistemática, reflete dificuldades ligadas a fatores contextuais do som, a mecanismos neurofisiológicos e neuromusculares. Segundo atesta Stampe (1973, p. 6), “although phonological substitution is a mental operation, it is clearly motivated by the physical character of speech – its neuro-physiological, morphological, mechanical, temporal, and acoustic properties”.

É, aqui, que cabe ao professor um trabalho de consciência fonológica, onde é fulcral alertar os estudantes de que é imprescindível treinar o corpo e a mente a favor do processo de comunicação.

Assim sendo, atendendo ao contexto de ensino e de aprendizagem de uma nova língua, se o professor reconhecer as características articulatórias dos sons que geram dificuldades e que, neste contexto, integram o sistema fonológico da nova língua, pode usar os seus conhecimentos não só para compreender os motivos que levam às dificuldades sentidas por parte dos estudantes da língua estrangeira, mas também para explicar aos estudantes algumas propriedades articulatórias, que lhes permitirão treinar a correta articulação e, simultaneamente, aperfeiçoar a compreensão e o registo dos sons.

Consoantes líquidas /l/ e /r/

Todas as línguas de civilização possuem um conjunto de sinais gráficos que permitem reduzi-las à forma escrita, de uma forma convencional. A forma primordial dos povos civilizados é, na sua essência, uma manifestação oral, que visa o ato comunicativo.

Em cada língua, a sua representação gráfica é singular não só porque existem vários tipos/sistemas de escrita, assim como cada língua possui a sua paleta de sons.

Barroso (1999) discute, na sua obra *Forma e Substância da Expressão da Língua Portuguesa*, os vários tipos e/ou sistemas de escrita usados no globo, distinguindo essencialmente, por um lado, o tipo ideográfico ou logográfico e, por outro lado, o tipo fonográfico, que se apresenta subdividido em tipo silábico e tipo alfabético.

Atendendo ao conteúdo deste trabalho, interessa focar-nos, neste contexto, no tipo alfabético de escrita, de que é exemplo a língua portuguesa, que se caracteriza por ter como referência o fonema. As línguas que seguem este tipo de escrita têm um menor número de signos-base, todavia registam um maior comprimento das palavras, na comunicação textual. A lacuna deste tipo de registo escrito encontra-se ao nível da fidelidade fonológica e/ou fonética e o benefício reside na economia de sinais gráficos. Desta forma, podemos deduzir que o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua, que assente neste sistema de escrita, está facilitado em relação à aprendizagem e ao uso dos signos;

mas, em contrapartida, o grau de dificuldade situa-se em termos da compreensão dos sons e, conseqüentemente, gera entraves na sua representação gráfica.

Interessa-nos, igualmente, dirigir o foco para a escrita de tipo ideográfico, pois é exemplo deste tipo de registo a língua chinesa. Este tipo de escrita tem como referência o morfema, ou seja, visa representar uma palavra ou uma ideia. Desta forma, as línguas que utilizam esta forma de registo distinguem-se pela economia comunicativa textual, porém, em contrapartida, regista um elevado grau de dificuldade quer na sua aprendizagem, quer na escrita, face ao facto das unidades de escrita se poderem elevar aos milhares.

É, precisamente, partindo destas acentuadas diferenças, entre a representação gráfica das línguas e, igualmente, da distância que separa um sinal sonoro de um sinal gráfico, que se pode conjugar a presente temática em estudo.

As discrepâncias existentes entre as unidades do sistema grafemático e as do sistema fonemático mostram um desajuste que, segundo Barroso (1999), se pode ficar a dever à etimologia, às transformações fonológicas (e fonéticas) e às reformas ortográficas.

No processo de aprendizagem de uma nova língua, os estudantes imergem num contexto onde é imperativo lidar com as relações entre a realização da fala e a materialização da comunicação – os traços distintivos estendem-se às bases articulatórias, em que a produção se realiza faseadamente, desde o modo e o ponto de articulação, até ao papel das cavidades oral e nasal, e das cordas vocais, entre outros, de acordo com os sons que se visa produzir. Para além disso, o mesmo processo intensifica-se de acordo com a sua língua e o respetivo tipo de representação escrita.

Neste contexto, as breves explicações fonéticas, que, de seguida, se apresentam, clarificam a base da análise do *corpus* que sustenta este trabalho – “confusões” fonéticas realizadas entre as consoantes líquidas /l/ e /r/, manifestadas por estudantes chineses na aprendizagem do português europeu –, sendo, por isso, interpretadas como podendo ter origem no sistema fonológico da língua materna dos estudantes.

Oposição laterais / vibrantes – [l] / [r]

Pode dizer-se, segundo defende o Instituto de Linguística Teórica e Computacional (Mateus, S.d.), que as consoantes líquidas – o /l/ *lateral* e o /r/ *vibrante* – estão mais próximas das vogais, pois a sua articulação não impede nem constrange a passagem do ar, ao passo que as consoantes oclusivas e fricativas são sempre pronunciadas com obstrução da passagem do ar pela da boca.

Neste trabalho, devemos, agora, destacar que certos sistemas fonológicos não possuem o /l/ e o /r/, tal como acontece com a língua portuguesa. Está nesta situação o sistema do Mandarim que apenas tem o /l/. Este é o motivo pelo qual,

no registo escrito dos estudantes chineses, as letras <l> e <r>, que representam as líquidas, são muitas vezes confundidas.

De acordo com vários autores (Mateus, S.d.; Robi, 1985), as consoantes caracterizadas como líquidas vêm salientando o modo de articulação pelo facto de terem uma relação de proximidade com as vogais, caracterizando-se, por isso, por terem uma sonoridade próxima à das vogais. Apesar disso, o facto de se distinguirem em lateral e em vibrante revela que há diferenças no modo de articulação, embora Robi (1985, p. 165) defenda que “a distinção entre os tipos de líquidas é pouco frequente e muito instável”. Relativamente ao ponto de articulação a semelhança é indiscutível, visto que as duas se pronunciam com a ponta da língua tocando os alvéolos dos dentes (isto é, a zona em que os dentes se encontram implantados).

De acordo com as palavras de Maria Helena Mira Mateus (S.d.):

A articulação do [l] e do [r] faz-se em dois pontos da boca muito próximos. Na pronúncia do [l] o apex, ou ponta, da língua toca os alvéolos e por isso se chama alveolar. Na pronúncia do [r] a lâmina, ou coroa, da língua também toca levemente nos alvéolos. Quanto à passagem do ar também há diferença entre ambas, ainda que se faça livremente em qualquer das duas: ao pronunciar o [l], o dorso da língua eleva-se no meio e os lados baixam deixando sair o ar (por isso é uma consoante lateral). (Figura 1)

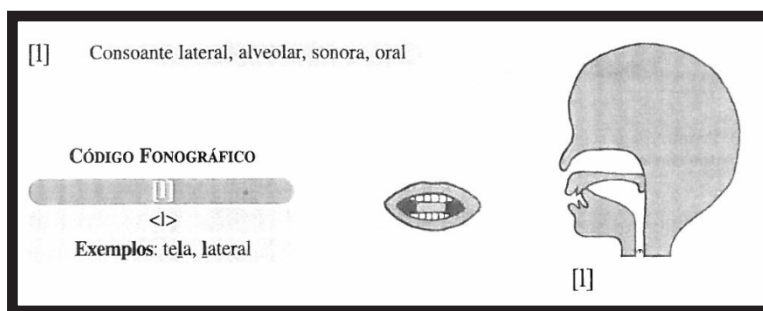


Figura 1 – Articulação do [l] (Espada, 2006, p. 87)

Na articulação do [r], o contacto da língua é rápido e o dorso não levanta. As duas consoantes têm, portanto, uma pronúncia muito próxima o que explica as numerosas confusões que se observam na escrita dos estudantes chineses que só possuem o /l/ no seu sistema fonológico. (Figura 2)

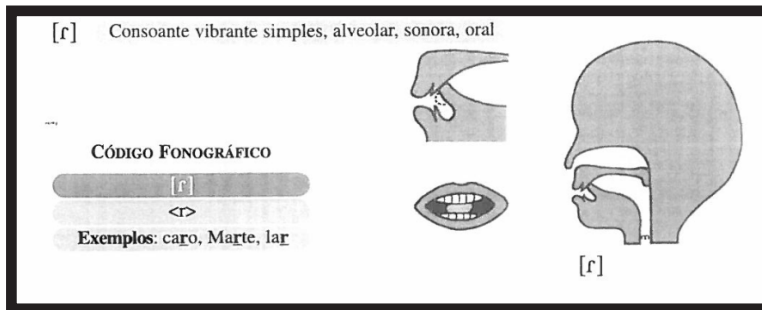


Figura 2 – Articulação do [r] (Espada, 2006, p. 92)

Objetivos

Atendendo ao suporte teórico, concretizado na experiência profissional e motivado pela curiosidade profissional e pessoal, este artigo visa estudar, tal como anunciado no título da comunicação, as “confusões” fonéticas manifestadas por estudantes chineses na aprendizagem do português europeu, aquando da realização de exercícios de compreensão oral, complementados com o registo escrito, com o emprego das consoantes líquidas /l/ e /r/, no contexto das aulas de Português Língua Estrangeira (PLE), de nível B1, tentando verificar e compreender tendências, através de dados dos perfis dos estudantes.

Método

Ao longo da prática letiva, no primeiro semestre do ano letivo de 2015/2016, sendo notórias e recorrentes as “confusões” fonéticas, no emprego das consoantes líquidas /l/ e /r/, manifestadas pelos estudantes de PLE, nível B1, não só a nível da pronúncia, mas também do registo escrito, houve, por parte da docente, um reforço no programa da disciplina, visando o melhoramento das propriedades articulatórias e o aperfeiçoamento da compreensão dos sons, bem como a consequente diminuição do registo gráfico errado.

Assim, foi utilizado o *Manual de Fonética – Exercícios e Explicações* (Figura 3), do autor Francisco Espada, que se faz acompanhar por um CD-áudio.

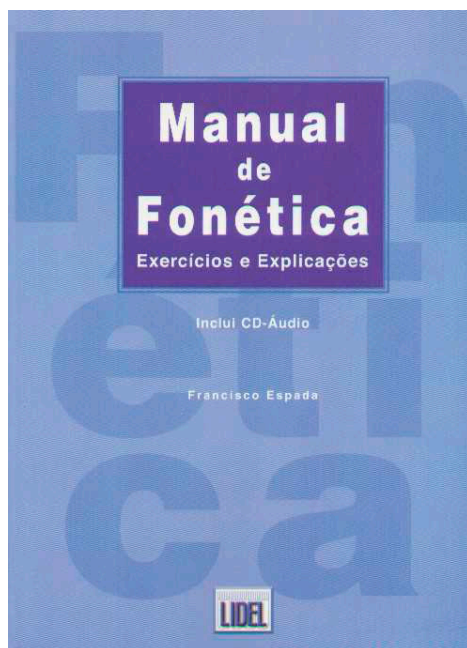


Figura 3 – Manual de fonética adotado (capa)

Em contexto de sala de aula, após a explicação das propriedades articulatórias, da exemplificação pela docente e repetição da mesma por parte dos estudantes, foram realizados os diversos exercícios, compreendidos entre as páginas 87 e 95 do referido manual.

Nesta sequência, os dados recolhidos, que compõem o *corpus* deste artigo, advêm da realização de um exame da disciplina de PLE, privilegiando, essencialmente, a compreensão oral, no qual foi utilizado um exercício adaptado do manual supracitado.

Para a realização da componente da avaliação, os estudantes foram confrontados com duas colunas, onde constavam pares de palavras – uma com a grafia correta do som /l/ ou /r/ e a outra com a grafia errada. (Veja-se o exercício da Figura 4.)

2. [Texto B]. Indique (☒) quais as palavras que ouviu.

<input type="checkbox"/> mal	<input type="checkbox"/> mar
<input type="checkbox"/> flota	<input type="checkbox"/> frota
<input type="checkbox"/> marítima	<input type="checkbox"/> malítima
<input type="checkbox"/> falua	<input type="checkbox"/> farua
<input type="checkbox"/> fragueiro	<input type="checkbox"/> flagueiro
<input type="checkbox"/> lanchão	<input type="checkbox"/> ranchão
<input type="checkbox"/> bacalhoeiro	<input type="checkbox"/> bacalhoeilo
<input type="checkbox"/> calavela	<input type="checkbox"/> caravela
<input type="checkbox"/> fragata	<input type="checkbox"/> flagata
<input type="checkbox"/> gareão	<input type="checkbox"/> galeão
<input type="checkbox"/> galera	<input type="checkbox"/> galela
<input type="checkbox"/> barsa	<input type="checkbox"/> balsa
<input type="checkbox"/> garé	<input type="checkbox"/> galé
<input type="checkbox"/> malé	<input type="checkbox"/> maré
<input type="checkbox"/> litoral	<input type="checkbox"/> litolal
<input type="checkbox"/> balco	<input type="checkbox"/> barco




Figura 4 – Exercício aplicado em contexto de avaliação

(adaptado do manual de fonética adotado)

Os estudantes ouviram duas vezes a faixa correspondente do CD, tendo sido dado um intervalo de reflexão entre a primeira e a segunda audições.

Dados

Os dados para a presente investigação foram recolhidos junto de 89 estudantes chineses, divididos em 2 turmas (P1 e P2), na frequência da disciplina de Português Língua Estrangeira, nível de proficiência B1, no primeiro semestre do ano letivo de 2015/2016.


No total de 89 exames respondidos, foram, somente, tratadas as respostas à pergunta que incidia sobre a temática em estudo (ou seja, o exercício anteriormente mencionado e referenciado com o número 2, aquando do momento de avaliação).

Resultados

Após a recolha dos dados e o seu tratamento foi-nos possível verificar, de acordo com o perfil dos estudantes que:

- a maioria dos estudantes, que compõem a totalidade das unidades de análise neste trabalho, são do sexo feminino (70), ou seja, cerca de 79% (Tabela 1).


- os estudantes que estavam divididos equitativamente, quer quanto ao número, quer quanto à paridade de género (Tabela 1).



Sexo	Total	Divisão por turmas
Feminino	70	35 (P1)
		35 (P2)
Masculino	19	9 (P1)
		10 (P2)

Tabela 1 – Divisão dos estudantes por sexo e turma (P1 e P2)

- de acordo com a idade, atingida até à data do final do semestre (18 de dezembro de 2015) do ano letivo 2015/2016, podemos concluir que a média dos estudantes tem cerca de 20,5 anos; a mediana das idades é de 21 anos e a moda é de 20 anos (Tabela 2).



Idade	Total
18	1
19	6
20	41
21	34
22	5
26	1
27	1

Tabela 2 – Total de estudantes por idade (P1 e P2)

- os estudantes chineses, no primeiro semestre do ano letivo de 2015/2016, a frequentar a disciplina curricular de PLE (nível B1), chegaram à UA vindos de 6 instituições chinesas, sendo que cerca de 50% vieram de Jilin (Gráfico 1).

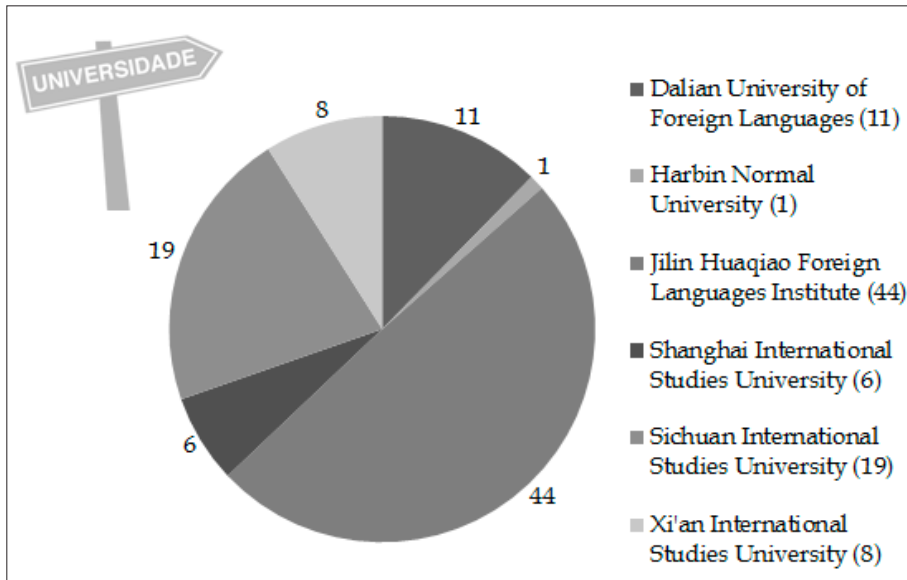


Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes por universidade de origem

Centrando-nos, agora nas “confusões” fonéticas, registadas nas respostas dadas pelos 89 estudantes, podemos constatar que:

- se registaram 150 respostas erradas, num total de 1424 hipóteses de respostas – que $16 \text{ (hipóteses de resposta)} \times 89 \text{ (n. de estudantes)}$ –, o que equivale a um total de erros na ordem dos 10,5%.
- de entre o leque de 16 palavras, todas relacionadas com a temática do mar, podemos perceber que a palavra que registou a maioria dos erros, fruto da “confusão” fonética gerada pela pronúncia da palavra e o consequente registo da sua forma escrita, foi *galé*, somando 30% dos erros (45). Pelo contrário, as palavras *lanchão*, *balsa*, *litoral* e *barco* não registaram a ocorrência de respostas erradas (Gráfico 2).

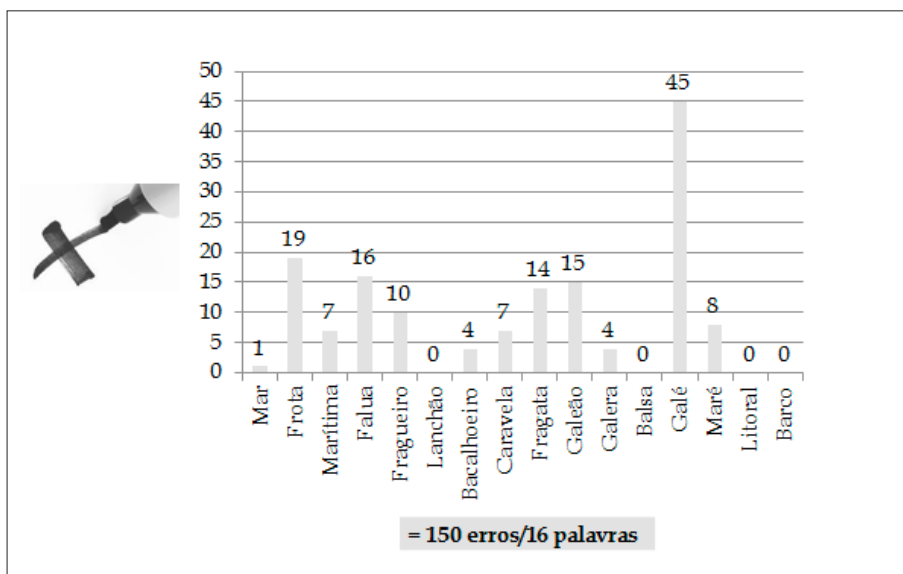


Gráfico 2 – Contabilização de respostas erradas por palavra

- da correspondência entre estudante e número de respostas erradas, podemos perceber, segundo o Gráfico 3 que, 21 estudantes tiveram, no exame, todas as respostas corretas e 22 estudantes registaram, igualmente, 1 e 2 respostas erradas, 16 estudantes registaram 3 respostas erradas e 4 estudantes registaram 4 e 5 respostas erradas (Gráfico 3). Ou seja, a média de erro por estudante é de 1,68 erros, valor aproximado de 2 erros por estudante.

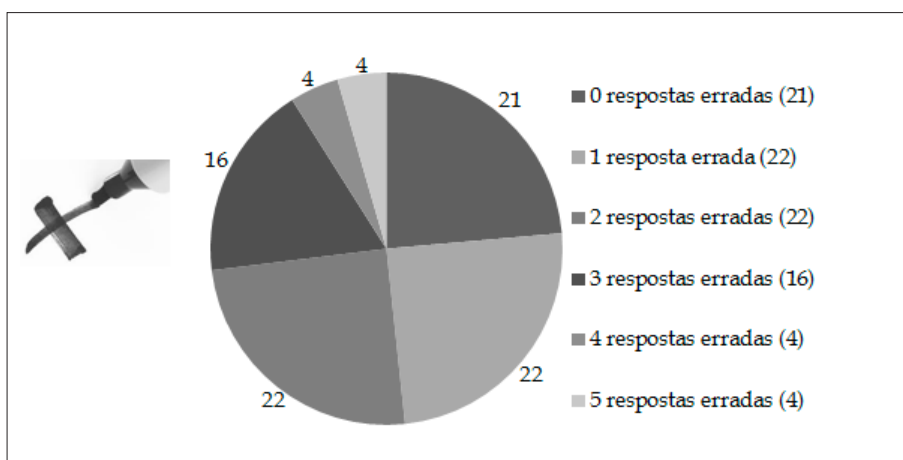


Gráfico 3 – Número de respostas erradas por estudante

- na análise de dados foram, ainda, tidas em conta as reformulações de resposta, das quais se puderam contar 45. Nesta situação, 34 respostas reformuladas resultaram em respostas corretas, 9 em erradas, sendo que se verificaram 2 ausências de resposta. A palavra *caravela* foi a que registou maior número de alterações e para a opção correta (8 respostas), seguida de *frota* com 6 respostas. Pelo contrário, *galé* foi a palavra que registou o maior número de alterações (3), mas, desta vez, para a resposta errada (Gráfico 4).

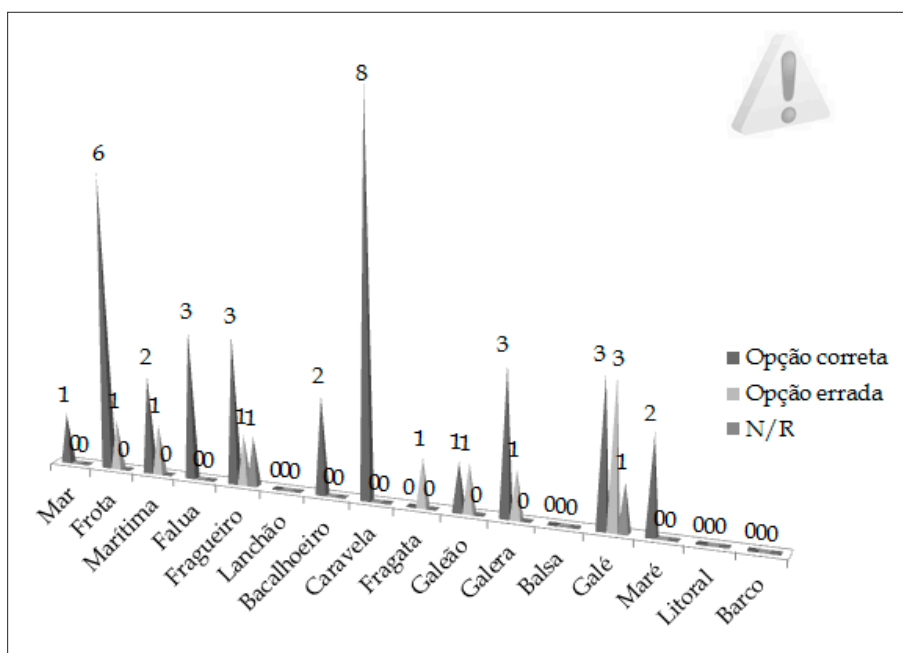


Gráfico 4 – Reformulação de respostas e ausências de resposta

Discussão de resultados

Atendendo aos resultados anteriormente expostos (cf. secção anterior), podemos verificar que:

- o perfil dos estudantes, que deram mais erros ou erros acima da média, isto é, 3, 4 ou 5 erro, se destaca por estar na turma P2, ser do sexo feminino, ter 20 anos e ser estudante em Jilin. Note-se que, neste grupo de estudantes, o número de alterações efetuadas foi 16, tendo, na sua maioria, contribuído para um resultado correto.

- o perfil dos estudantes, que deram menos erros ou erros abaixo da média, isto é, que deram entre 1 ou 0 erros, destaca-se por estar na turma P1, ser do sexo feminino, ter 20 anos e ser estudante em Jilin. Note-se que, neste grupo de estudantes, o número de alterações efetuadas foi 23, tendo, a sua grande maioria, contribuído para um resultado correto.
- o perfil dos estudantes, que deram erros de acordo com a média, isto é, que deram 2 erros, destaca-se por estar na turma P2, ser do sexo feminino, ter 20 anos e ser estudante em Sichuan. Note-se que, neste grupo de estudantes, o número de alterações efetuadas foi 6, tendo a sua grande maioria contribuído para um resultado correto, não se registando neste grupo ausência de resposta respetiva a qualquer uma das palavras que compunham a questão do exame (apresentada na secção *Método*).

Na relação de interdependência existente entre as unidades de análise e, obviamente, os seus perfis, cabe também, aqui, destacar que:

- a maior dificuldade apresentada pelos alunos se encontra na palavra *galé*, tendo, em número evidente, escolhido como resposta correta *garé*, que é, na realidade a resposta errada. Assim, numa análise do erro, podemos constatar que, neste dissílabo (CV.CV), a “confusão” fonética parte da substituição do /l/, em posição intervocálica e de ataque pelo /r/.
- atestando a “confusão” gerada pela mesma palavra, *galé* foi a palavra que registou o maior número de alterações na resposta, contribuindo para o registo aumentado de respostas erradas.
- ao mesmo tempo, destaca-se, ainda, o facto de *galé* ter sido 1 das 2 palavras que registou a ausência de resposta, em contexto de avaliação.

Dirigindo a nossa ótica, neste momento, para as palavras que não registaram quaisquer respostas erradas, podemos perceber que:

- neste grupo se encontram duas palavras – *lanchão* e *balsa* – em que a resposta errada substituíu o /l/ por /r/ – *ranchão* e *barsa*.
- tanto *lanchão* (CVC.CCVV), como *balsa* (CAC.CA) são dissílabos.
- do par de palavras, anteriormente mencionado, o /l/ ocupando quer posição de ataque, em início de palavra, quer de coda, não registou qualquer resposta errada.

Complementando a informação anterior, é necessário registar simultaneamente que:

- neste grupo se encontram duas palavras – *litoral* e *barco* – em que a resposta errada substituíu o /r/ por /l/ – *litotal* e *balco*.

- *litoral* (CV.CV.CVC) tem três sílabas (trissílabo), ao passo que *barco* (CAC.CA) é um dissílabo.
- do par de palavras, anteriormente mencionado, o /l/ ocupando quer posição de ataque e posição intervocálica, quer de coda, não registou qualquer respostra errada.

Conclusão

A aprendizagem de uma nova língua é uma tarefa que não se apresenta como sendo de dificuldade reduzida e linear.

A comunicação oral e a representação escrita de uma determinada língua arrastam consigo determinadas facilidades e dificuldades; isto é, a própria distância entre a(s) língua(s) que os estudantes falam e a(s) língua(s) a aprender estabelece, *a priori*, um quadro de oportunidades e de constrangimentos que os mesmos têm de enfrentar, como é o caso do que acontece com os estudantes chineses que visam aprender a língua portuguesa, enquanto língua estrangeira.

Atendendo aos aspetos que são incontornáveis no processo de ensino e de aprendizagem de uma nova língua, cabe ao professor o importante papel de facilitador, não só percebendo as dificuldades sentidas pelos estudantes, como os preparando para a compreensão e superação de obstáculos. Este processo pode ser levado a cabo tendo por base a adoção de estratégias suplementares, no contexto de sala de aula, e a sensibilização para os aspetos causadores das dificuldades registadas, transformando-os em oportunidades de aprendizagem.

Atendendo, especificamente, ao processo de investigação levado a cabo para a redação deste trabalho, podemos, complementarmente, perceber que, apesar do estudo sistemático do presente tema, há condicionamentos numéricos que não se podem quebrar e são eles que ditam as tendências, de acordo com uma realidade e um tempo determinado.

Todavia, em termos futuros, seria proveitoso (1) aprofundar o processo de triangulação dos dados para poder levar mais longe a discussão de resultados, bem como as conclusões. Além disso, seria interessante (2) conduzir um estudo semelhante numa maior linha cronológica, podendo traçar um perfil evolutivo. Assim, do mesmo modo, seria válido (3) tentar perceber se as “confusões” fonéticas têm alguma ligação com os dados relativos ao local de origem dos estudantes; (4) verificar se os resultados alcançados têm alguma ligação com a nacionalidade do professor, que acompanhou ao longo do seu processo de ensino e de aprendizagem do português; (5) compreender se os resultados estão dependentes dos anos de aprendizagem que cada estudante soma na aprendizagem do português, nestas duas turmas de alunos de origem chinesa; ou até (6) tentar perceber se os erros

estão dependentes da familiaridade que os estudantes têm com cada palavra em particular e/ou do uso (constante ou não) que fazem da mesma.

Não obstante às possibilidades de evolução futura em trabalhos a este semelhantes, neste trabalho, (a) fica patenteada a dificuldade dos estudantes chineses em distinguirem o som das consoantes líquidas /l/ e /r/, o que consequentemente resulta em erros gráficos – a confusão fonética resulta em erro ortográfico; (b) as confusões devem ser consideradas como uma falha natural, isto é, sistemática, por se tratar de alterações na forma das palavras e que não chegam a comprometer a comunicação; (c) pode perceber-se que é necessária a sensibilidade do docente para trabalhar questões fonéticas (ou outras!) que não estejam patentes no manual ou no programa da disciplina; (d) dá-se um passo para repensar se nos manuais ou aulas de português língua estrangeira a componente fonética ocupa o lugar de destaque merecido; (e) sublinha-se o papel ativo do estudante na busca e aperfeiçoamento e solidificação do saber.

Referências bibliográficas

- Amorim, C. (2014). A aquisição das consoantes líquidas em português europeu: contributos para a caracterização da faixa etária 4; 0 - 4; 11 anos. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 9, 59-82.
- Barroso, H. (1999). *Forma e substância da expressão da língua portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Cruz, G. F. A. (2009). O processo de semivocalização de líquidas laterais em posição pré-vocalica: uma revisão teórica. *Letrônica*, 2(2), 48-57.
- Espada, F. (2006). *Manual de fonética - Exercícios e explicações*. Lisboa: Lidel.
- Mané, D. (2013). Dificuldades fonéticas de crianças de 2 a 7: sistematicidade ou assintematicidade?. *Revista Alpha*, 14, 112-128.
- Mateus, M. H. M. (S.d.). Diversidade linguística na escola portuguesa - Projeto diversidade linguística na escola (ILTEC). Disponível em http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd2_ortografia_articulacao-sons.pdf.
- Matzenauer, C. L. B. (2013). Unidades da fonologia na aquisição da linguagem. *Revista ProLíngua*, 8(2), 17-40.
- Robi, A. (1985). Alguns problemas da influência tupi na fonética e morfologia do português popular do Brasil. *Letras*, 34, 155-179.
- Stampe, D. (1973). *A dissertation on natural phonology*. (Tese de Doutoramento), Universidade de Chicago, E.U.A.
- Wiethan, F. M., Melo, R. M., & Mota, H. B. (2011). Consoantes líquidas: ocorrência de estratégias de reparo em diferentes faixas etárias e gravidades do desvio fonológico. *CEFAC*, 13(4), 607-616.

Ensino de Língua Portuguesa e meio ambiente: (como) é possível conciliar?*

GUILHERME DE OLIVEIRA BARBOSA**

Universidade Nova de Lisboa

1. Introdução

Seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que sugerem a adoção de temas transversais (Ética, Orientação Sexual, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Trabalho e consumo), para um ensino que forme cidadãos críticos, decidi elaborar um projeto didático que conciliasse o ensino de língua portuguesa, por meio dos gêneros textuais (pensando em uma escola letradora), com questões do tema meio ambiente.

Bem-sucedida, a experiência pautou-se nos eixos da leitura e compreensão, análise linguística e produção textual e ainda culminou com efeitos de conscientização ambiental. Os alunos entraram em contato com conto, reportagem, poema, notícia e cartaz educativo. No fim do projeto os discentes produziram seus cartazes, que foram expostos no mural da escola.

Deste modo, este trabalho primeiramente terá exposto um arcabouço teórico que disserta acerca da transversalidade no currículo da educação básica, depois versará sobre educação ambiental, para a seguir expor conceitos renovados do ensino de língua, superando aquele tradicionalismo que só foca na gramática, para a seguir descrever a escola onde ocorreu esta intervenção e o detalhamento das aulas. Os alunos leram, refletiram sobre os elementos linguísticos dos textos,

* Este trabalho foi redigido em português brasileiro. Agradeço às professoras Dr.^a Juliana Lima, pela orientação no Estágio Curricular (2013/2014), e Dr.^a Suzana Cortez, pela orientação no meu Trabalho de Conclusão de Curso (2014/2015), no qual desenvolvi e aprofundei questões de educação ambiental e ensino de língua portuguesa.

** Mestrando em Ciências da Linguagem na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas / Universidade Nova de Lisboa.

produziram cartazes educativos que sinalizavam sobre a importância de darmos atenção ao lixo que produzimos.

2. Fundamentação teórica

Este capítulo esboçará o arcabouço teórico que foi significativo para a produção de aulas que desenvolveram a competência comunicativa dos estudantes e os fizeram refletir sobre como devemos dar atenção ao meio ambiente.

a. Temas transversais

Adotar os temas transversais no currículo escolar é tentar contribuir para tornar a escola menos “bolha” e mais próxima do ambiente que a cerca, mas que muitas vezes é ignorado, ou seja, é estabelecer pontes entre os conteúdos das disciplinas e a sociedade em que os alunos e os professores vivem. Portanto, ao tratar de temas que são caros à sociedade, a escola vira um espaço que desperta nos discentes a consciência de seus direitos e deveres como cidadão e a consciência do seu papel como um ser social. Em vista disso, implantar um currículo com foco na transversalidade faz “a escola refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas, garantindo que a perspectiva político-social se expresse no direcionamento do trabalho pedagógico” (Brasil, 1997, p. 38).

Seis são os temas transversais: além do meio ambiente (tema que será foco deste trabalho), foram eleitos: ética, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural e trabalho e consumo. Estes temas que pautam assuntos de interesse social e contemporâneo, compõem o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e foram escolhidos a partir dos seguintes critérios: possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, urgência social, abrangência nacional, e o favorecimento da compreensão da realidade e da participação social.

Segundo Gallo (2001), a importância dos temas transversais reside na constatação que as disciplinas tradicionais com seus conteúdos não são por si só suficientes para estabelecer essas relações entre os conhecimentos, os conteúdos e a prática, o mundo social, o mundo real. Deste modo, o autor afirma:

se as áreas curriculares clássicas, também poderíamos dizer as disciplinas, não são capazes de, sozinhas, desenvolver uma educação que tenha como eixo norteador a construção da cidadania, os temas transversais vão ocupar esse espaço, trazendo a um currículo supostamente neutro de tradição positivista questões que de outra forma ficariam de fora do processo educativo. (Gallo, 2001, p. 20)

Portanto, se desejamos que a escola seja um espaço que vá além da função de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e ganhe um caráter de formação de cidadão, uma alternativa metodológica interessante e recomendada é que as disciplinas se integrem e abordem os temas transversais, pois é com estes que “a escola ganha um novo sentido, passando de um mero espaço de acesso a informações (um modelo já um tanto caduco...) para um espaço de formação socialmente relevante, no qual as informações são um meio, mas nunca um fim em si mesmas” (Gallo, 2001, p. 21).

Em relação ao papel do docente, os temas transversais “apontam uma transformação da prática pedagógica, pois rompem a limitação da atuação dos professores às atividades formais e ampliam a sua responsabilidade com a formação dos alunos” (Brasil, 1997, p. 38), ou seja, espera-se que o professor deixe de ser um transmissor de conteúdos técnicos de sua área para tornar-se formador de alunos conscientes da(s) realidade(s) social(is) e que possam atuar junto a essa(s) realidade(s) construindo uma sociedade mais justa e com valores éticos e ecológicos, tornando-se cidadãos “capazes de eleger critérios de ação pautados na justiça, detectando e rejeitando a injustiça quando ela se fizer presente, assim como criar formas não-violentas de atuação nas diferentes situações da vida” (Brasil, 1997, p. 55).

Esclarecido o conceito, as implicações e os benefícios da adoção de um currículo que valorize os temas transversais, no próximo tópico especificamente trataremos do tema transversal meio ambiente.

b. Tema transversal meio ambiente

Agir como um educador ambiental que incite os alunos a uma postura reflexiva acerca do biossistema é ir além do esperado papel tradicional de professor e reconhecer que a escola não constitui apenas um local de transmissão de conteúdos acadêmicos, mas se torna uma instituição que possui também o papel de formadora do indivíduo como cidadão crítico de suas ações, aqui especificamente, de suas ações que beneficiem e respeitem o meio ambiente, isto é, um cidadão ecocrítico.

Logo, se a escola possui um papel de transformação social, ela não pode ser destituída de suas relações com a comunidade, pelo contrário, deve estar integrada a ponto de influenciá-la, e tentar transformá-la, melhorá-la. Para isto o docente deve partir, segundo Luckesi (1990), de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos, o que exige do docente uma postura dupla (e de certa forma paradoxal) de fornecer aos alunos os conhecimentos e ao mesmo tempo incitar os alunos a uma análise crítica desses próprios conhecimentos (em outras

palavras, esta é uma forma de ensino, um caminho do saber, em direção ao engajamento político).

Se cabe à escola este papel de oportunizadora de mudanças sociais, ela não pode deixar passar em branco as discussões acerca da relação/interação homem e meio ambiente. E muito menos podem deixar *os docentes de Língua Portuguesa*, pois se é nesta disciplina que os alunos devem lidar ao máximo com textos e este tema é abordado em diversos gêneros textuais do cotidiano (cartaz educativo, folheto, documentário, filme, notícia, reportagem, infográfico, charges, etc), não devemos perder essa oportunidade de um trabalho envolvendo o meio ambiente, porque além de desenvolvermos a competência leitora e produtora dos alunos ao levá-los em contato com diferentes textos que abordam este tema, ainda teremos a oportunidade de fazer nossa parte para a construção de uma sociedade mais consciente acerca das questões ambientais.

No Brasil temos como marco inicial da educação ambiental uma importante conferência no ano de 1997, a I Conferência Nacional de Educação Ambiental, que resultou na inclusão da educação ambiental na Lei de Diretrizes e Bases e a seleção do meio ambiente como um dos temas transversais. Porém, a Educação Ambiental no Brasil só foi determinada por lei em abril de 1999, quando foi estabelecida a Política Nacional de Educação Ambiental. Essa lei determina que a educação ambiental e a conscientização dos brasileiros em relação ao meio ambiente são obrigações do poder público. Hoje em dia já há um reconhecimento da importância da educação ambiental nas escolas, o que se reflete por exemplo, no tratamento do tema meio ambiente em todos os livros do ensino fundamental avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014¹.

Se a educação ambiental constitui uma obrigação das escolas, fiquei assim motivado a planejar as aulas do meu estágio curricular de forma a tentar sensibilizar os alunos para a importância de termos uma relação harmônica, respeitosa e de conservação com o meio ambiente, afinal em última instância, até mesmo a sobrevivência da espécie humana depende de nosso nível de relação com a natureza (relação que cada vez mais encontra-se afetada negativamente, deteriorada, pelo sistema capitalista, que vem destruindo cada vez mais e extinguindo os nossos recursos naturais em nome do lucro desenfreado e de algo que se considera como “progresso”).

Deste modo, como tratar a educação ambiental no ensino fundamental (7.º ano), turma de realização do estágio? Sugerem Lipai et al. (p. 30) que “nos anos finais do ensino fundamental convém desenvolver o raciocínio crítico,

¹ O PNLD é um programa de avaliação e distribuição de livros que fornece acesso amplo e gratuito deste material aos alunos de escolas públicas brasileiras.

prospectivo e interpretativo das questões socioambientais bem como a cidadania ambiental”, orientação que segui desde o planejamento à execução de última aula, sempre buscando dos alunos uma visão crítica do tema meio ambiente.

c. Ensino de língua portuguesa

O professor ao escolher uma concepção de língua para suas aulas de língua materna, está realizando uma opção política, pois é a partir desta concepção que ele terá sua metodologia e os objetivos de ensino definidos (Geraldi, 2003). Portanto, no estágio que será descrito no capítulo seguinte do artigo, adotamos a mais adequada e atualizada concepção: a língua como fenômeno de interação.

Mais do que o discurso mental verbalizado, expressão de pensamento, ou um instrumento de comunicação que reduz a língua a um artefato claro e transparente no qual se envia uma mensagem de um emissor a um receptor, a língua aqui é vista como mediadora das relações entre sujeitos sociais, ou seja, vista como forma de acesso aos outros sujeitos e ao mundo (Suassuna, 2006). É por meio da língua que o aluno agirá no mundo, transformando a sociedade.

Se tomarmos então essa noção de língua, o objetivo do ensino da língua materna torna-se o de desenvolver a competência de interação dos alunos de modo que a metodologia se guiará pelos eixos da leitura, análise linguística, produção de texto e oralidade. Portanto, como argumenta Geraldi (2003, p. 42) “estudar a língua é, então, detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação”. Ou seja, estudar a língua é dedicar-se às relações instauradas pelo fenômeno da linguagem que se estabelecem entre os sujeitos (explorar quem diz, a quem se diz, como se diz e o porquê se diz o que se diz).

O que se pretende com essa concepção de língua como interação não é excluir a gramática, como afirmam alguns críticos aos linguistas, mas pelo contrário é estudá-la por outro ponto de vista, a partir da reflexão e dos questionamentos das suas regras e não apenas pela fixação e imposição das normas. Além disso, a gramática vem a perder também o posto como o elemento central e definidor das aulas de português para o objeto de interação texto (muitas vezes o conteúdo programático da disciplina Língua Portuguesa é uma reprodução das partes que compõem a gramática).

Define Suassuna (2006, p. 40) que “a principal razão para o trabalho com a linguagem na escola deveria ser a busca de *novas possibilidades de expressão e compreensão do sentido*”. Logo, caberá ao professor ponderar como pode despertar nos seus alunos novas maneiras de interagir por meio da linguagem e como

alargar as visões destes discentes para múltiplos efeitos de sentido que nascem da interação.

Assim, a metodologia do ensino partirá da própria língua em uso, isto é do próprio processo de interação. A reflexão acerca da língua vem a acontecer a partir dos próprios conhecimentos que os alunos já apresentam sobre a língua, e ficará a cargo do professor alargar e diversificar essa experiência, esse repertório linguístico que os alunos já apresentam como bagagem (Suassuna, 2006, p. 43).

Deste modo, como docentes de língua materna devemos nos atentar para a mudança do quadro atual do ensino de português a fim de elucidar a nossos alunos que eles não são estrangeiros em sua própria língua. Fica a nosso cargo “superar o hiato que se criou, historicamente, entre a fala da maioria da população e uma norma culta construída, parcialmente, à revelia do uso [...] no sentido da inclusão, e não da discriminação” (Ilari & Basso, 2011, p. 235). Portanto, não podemos mais como professores de português permitir que os alunos deixem

a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade. (Antunes, 2003, p. 20)

Apenas trazer o objeto texto para sala de aula não é necessariamente tornar o ensino da língua como ensino de interação, pois como afirma Santos, Mendonça et al. (2007) é preciso trabalhar com a diversidade textual e abolir as práticas gramatiquieras (tratar o texto como pretexto para atividades gramaticais). Isto é, além de trazer textos das múltiplas esferas comunicativas para trabalhar com a compreensão e a análise linguística, se faz necessário também trabalhar com características dessa própria diversidade textual. O professor deve levar os alunos a identificarem que características permitem a um grupo de textos serem identificados por um gênero textual, ou seja, como afirmam as autoras: “abordar efetivamente os gêneros textuais naquilo que têm de específico supõe conhecer o que os distingue uns dos outros, isto é, as suas características”.

Assim, concebemos os gêneros textuais como organizadores de todas nossas atividades comunicativas diárias e são elementos que possuem um caráter relativamente estável, isto é, uma vez que ao mesmo tempo que é preciso uma certa tradição – apresentam uma determinada forma – os gêneros estão também sempre sendo modificados, até porque os gêneros são artefatos/objetos culturais, e a(s) cultura(s) apresenta(m) caráter de dinamicidade. Deste modo, Marcuschi (2003, p. 18) define que os gêneros “não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados

por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos”.

Em suma, o trabalho com os gêneros na aula de português pode incentivar aos alunos os usos mais autênticos da língua, evitando-se também a necessidade de se trabalhar com gêneros criados apenas para circular na escola. Marcuschi (2003, p. 19), neste sentido, argumenta que “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”.

Neste estágio curricular, trabalhei com os alunos a leitura e produção do gênero cartaz educativo. Este gênero tem como finalidade precípua conscientizar o interlocutor sobre um fato que precisa ser chamado a atenção, ou seja, este gênero apresenta um caráter didático-persuasivo. São recorrentes cartazes acerca do trânsito, de saúde, de meio-ambiente, entre outros. Como produtores deste gênero, temos geralmente instituições como ONGs, empresas, governo, etc.



Aqui em cima, temos o exemplo de um cartaz produzido pelo governo a fim de conscientizar a população da importância de vacinar as crianças contra a paralisia infantil.

Observa-se que se destaca neste texto o aspecto visual, com cores chamativas, a fotografia, as frases curtas e com predominância do modo imperativo e a explicitação do produtor do cartaz, - Ministério da Saúde e Governo Federal.

Evidenciados os pilares teóricos que fundamentaram a realização do estágio, no tópico seguinte descreverei o campo escolar de atuação e a seguir relatarei a experiência de ensino de língua atrelado a questões de meio ambiente.

3. Caracterização do campo escolar e relato de observação das aulas

A escola escolhida para a realização do estágio relatado neste trabalho está localizada no município de Jaboatão dos Guararapes, estado de Pernambuco, Brasil. A escola atende no período matutino e vespertino ao Ensino Fundamental II (6.º ao 9.º ano) e no período noturno aulas do Educação para Jovens e Adultos. Cada turma conta com 25 a 35 alunos.

Segundo contam os alunos mais antigos, e por depoimentos dos funcionários, a escola passou por uma reforma promovida pelo Governo Estadual em 2012 e passou a contar com biblioteca; com um vasto acervo de livros didáticos, literários, dicionários, dois computadores, mesas para estudos, tapetes e almofadas para leituras; sala de computação com 14 computadores e refrigerada; sala multimídia com Datashow, espaço para telão, 30 cadeiras, sistema de som avançado com caixas de som em toda a sala e refrigeração; dois ambientes de pátio, um ambiente com refeitório e outro com espaço livres para brincadeiras, mesa de jogos. Além disso a escola conta também com uma sala SAAE - Serviço de Atendimento à Educação Especial, Sala dos Professores, Sala da Coordenação e Gestão, sendo estas refrigeradas.

Já as salas de aula variam de tamanho, algumas com tamanho grande que acomodam de forma confortável uma turma de 35 alunos, e outras com tamanho pequeno nas quais pelos corredores entre uma fileira de banca e outra fileira não é possível transitar de tão apertada. Felizmente, a maioria das salas são de tamanho grande. A maioria das salas também apresentam problemas com ventiladores, mas sempre possuem janelões, e assim não se tornam muito quentes, ficando com um clima arejado. Todas salas possuem quadro-branco, e a escola disponibiliza para os professores marcadores e apagadores.

Em relação à limpeza e alimentação, estes serviços são terceirizados e atuam muito bem na escola, sempre apresentando aspecto de limpa, e disponibilizando aos alunos toda segunda-feira o cardápio semanal. Em nenhum dia de observação de aulas, vi faltar merenda na escola ou descumprir o cardápio. Apesar de que alguns alunos reclamam da qualidade da comida, e uma parte deles (acredito que chega a um quarto) não comem a refeição.

Em relação aos aspectos pedagógicos, no período de aulas observado, a escola estava se preparando para o projeto “Festival da Consciência Negra”, devido à data comemorativa (Dia da consciência negra – 20 de novembro). Além de festividades de datas comemorativas, como projeto pedagógico a escola também oferece serviço especial a alunos deficientes. Ao conversar com a gestora recém-chegada ela avalia que os projetos da escola precisam ser refeitos e reelaborados, visando a interdisciplinaridade. Ela afirmou que em sua gestão outros projetos serão desenvolvidos.

Um ponto muito elogiável da escola é a relação que mantém com a família e a comunidade. A gestora recebe todos os pais, trata-os com muita atenção, e estes me pareceram que cobram bastante da escola. Vi muitos pais no espaço da coordenação/gestão, seja para reclamar, seja para conversar com a gestão. Além disso, os pais geralmente são muito cooperativos quando a gestora os chama para explicitar sobre a situação de um aluno.

Nas datas comemorativas, a escola é aberta para a comunidade. No festival de consciência negra por exemplo, um grupo de capoeira perto da escola veio oferecer aos alunos algumas aulas, e se apresentaram no festival. A escola mantém também reuniões e conselhos com os pais, bimestralmente, como é tradicional em outras escolas. Assim, exemplarmente, essa escola tem mantido boas relações com a comunidade e as famílias dos alunos, e extrapolado o trabalho escolar além dos muros da escola.

Resumindo, a escola é boa em termos estruturais e em termos de administração e gestão escolar. No entanto, o cenário muda drasticamente quando vamos para dentro da sala de aula.

Na experiência de observação, completei a carga horária de 20 horas, distribuídas em 4 dias, em diversas disciplinas. Assisti aulas de Português, História, Matemática, Ciências e Educação Física. E a turma escolhida foi a do 7.º ano A, com 34 alunos.

Essa experiência de observação me deixou bastante desapontado, pois foi notável uma situação de conformismo de todos os professores, que estão sempre culpando os alunos, com asserções como: “impossível ensinar a quem não quer aprender”, “a maioria aqui não quer nada. Têm preguiça, não têm vontade de estudar”. Ou seja, os professores culpam sempre o aluno pelo fracasso escolar.

Com exceção das aulas de educação física a rotina era formada por tarefas de copia-cola. Ou seja, um ensino baseado na repetição e memorização. Os professores considerando os alunos como mero depósitos de informação, passivos. Assim, essa metodologia dos professores se encontra sustentada por um paradigma tradicional, como ressalta Behren(2005, p. 42):

Na abordagem tradicional, a ênfase no ensinar não abriga necessariamente o aprender. Referendada por uma visão cartesiana, a metodologia fundamenta-se em quatro pilares: escuta, leia, decore e repita. [...] Para buscar um produto, as fórmulas prontas, a ordem e a repetição são fundamentais numa metodologia tradicional [...]. A organização dos procedimentos didáticos não leva em consideração o aluno, que deve restringir-se a escutar, decorar e repetir os conteúdos propostos.

Assim, os alunos da série observada não eram estimulados à reflexão mas obrigados a adotarem uma postura de alunos passivos, sem espaços para questionamentos. A partir deste ponto negativo, já fui pensando em elaborar um plano que pudesse ao máximo dar voz a esses alunos. O meu maior desejo era mostrar aos professores que naquela sala de aula havia uma bela oportunidade de trabalho com aqueles adolescentes. Bastava reconhecer suas posições críticas, instigá-los a debates, a se posicionarem.

Sabe-se que as escolas garantem a socialização de conhecimentos, mas evidentemente estes conhecimentos não são transmitidos de forma igualitária. Assim, as escolas podem tanto possuir um papel de transformação como de reprodução da sociedade. E, para nosso pesar, logo na escola pública que atende as camadas mais pobres, como da escola observada, esse papel tem sido predominantemente de reprodução do conhecimento e consequentemente também reprodução das desigualdades sociais. O espaço escolar “desempenha um importante papel no sentido de formar (e aprimorar) a força de trabalho, ratificar as desigualdades sociais, inculcar a ideologia dominante” (Franco, 1984). Ou seja, a escola é um aparelho ideológico do estado e não pode ser destituída de suas relações com a política e economia. Cabe então aos professores se conscientizarem de que seu papel que vai além da docência, mas inclui também a função de oportunizador de transformações sociais, logo cabe a ele lutar por uma escola que vise ao papel da transformação e não o da conservação. Mas infelizmente, na escola observada, estas oportunidades de mudança, renovação e transformação são ínfimas. Ficou claro para mim que era necessário no meu estágio curricular encorajar os alunos a uma visão mais crítica e reflexiva dos fatos sociais.

Agora, irei dissertar sobre a aula de Português. O professor seguia uma linha com um foco maior na gramática normativa. A lista de conteúdo do semestre ensinado por ele era uma enumeração de tópicos gramaticais a serem abordados no 7.º ano. Em uma das aulas observadas, o docente pediu que os alunos identificassem e classificassem os sujeitos das frases. Não havia ali um avanço da classificação para a reflexão, infelizmente o professor estagnava na mera categorização e nomenclatura. Em outras palavras, não havia um ensino renovado de língua como defendido anteriormente neste trabalho, que visa uma

integração dos eixos leitura, análise linguística, produção de textos. Eu estava diante de um que se preocupava tão somente na nomeação e no “decoreba”. Enfim, era a tradicional aula maçante de gramática que não leva o aluno a desenvolver sua competência comunicativa e entrar em contato com textos dos mais variados gêneros com as variadas finalidades, mas apenas o contato com frases soltas, descontextualizadas e desconexas.

Em outra aula observada o professor anunciou o trabalho com produção de textos. Pediu aos alunos que escrevessem suas opiniões sobre um tema, uma espécie de dissertação escolar. Ao conversar com o professor sobre a prática de produção de texto, ele afirmou que incentivava muito a escrita de redações e que cada semana pensava em um tema. Logo, nota-se que os alunos não produziam diversos gêneros textuais e com destinatários reais, se reduziam à escrita de dissertações opinativas. Os textos dos discentes também não circulavam, tinham apenas como destinatário o professor, que olhava as produções apenas para lançar notas. Esta foi outra motivação maior para a escolha do gênero que trabalhei com os alunos para eles produzirem, pois o texto circularia para outros interlocutores.

Evidenciado o campo escolar e o modelo de aula que imperava, no tópico seguinte descreverei como se procedeu o meu estágio curricular, que buscou culminar consciência ambiental com desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

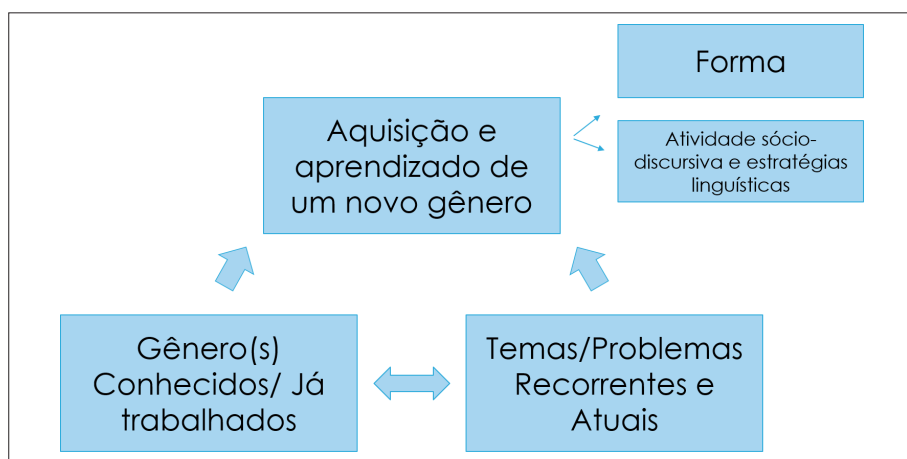
4. Descrição da realização das aulas

A minha regência foi planejada durante a observação das aulas, e teve uma duração de 12 horas-aula, ou um período de 2 semanas.

Minha primeira premissa para elaboração do plano de aula foi entender que vivemos numa sociedade na qual os alunos – seja pela internet, pela tv ou por outros meios – são bombardeados de informações a todo minuto e a escola precisa atender e acompanhar esta demanda. Logo, o professor deve estar antenado nos assuntos em voga e trazer o mundo real para a sala de aula, incentivando a formação de alunos opinativos e despertando-os a uma consciência crítica e reflexiva acerca do mundo que os ronda.

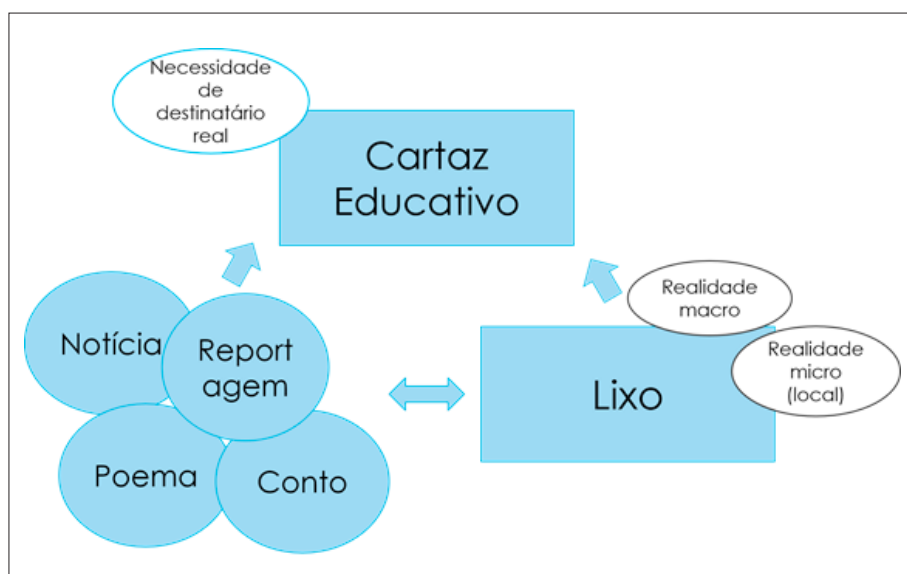
Sabendo que a questão do lixo e seu destino e de pessoas que vivem do lixo (problemática da sociedade contemporânea, sociedade do consumo), circundam constantemente na mídia impressa e visual e nos gêneros literários, trazer este tema para sala de aula constitui então de extrema importância.

Deste modo, para minhas aulas, primeiramente pensei numa alternativa metodológica viável e adequada ao perfil da turma e elaborei o seguinte esquema:



Primeiramente fui atrás de gêneros que os alunos já teriam trabalhado no primeiro semestre, ou que lhes pareciam bem familiares, estavam presentes no cotidiano. Depois, pensei em prováveis temas que seriam atuais e que pudessem suscitar discussões, de forma que parecesse interessante aos alunos. Após congregiar esses dois fatores, eles trabalhariam num objetivo de aprendizado dos aspectos de um novo gênero, tanto na sua forma, quanto principalmente em sua atividade sociodiscursiva.

Decidida a alternativa metodológica, pensei nos gêneros e tema a serem trabalhados:



Diante de uma reportagem publicada no *Jornal do Commercio* (jornal famoso do estado de Pernambuco), duas semanas antes do começo da regência, ela foi a minha maior inspiração para elaboração dos planos de aula.

O lixo além de ser uma realidade macro, da sociedade contemporânea, faz parte também de uma realidade micro (mais próxima dos alunos, ali em suas casas, em seus bairros), por isso decidi escolher textos que relatassem acerca do lixo da cidade onde a escola se localiza. Logo, eu trouxe também um conto “Muribeca” e uma notícia retirada do site da prefeitura de Jaboatão dos Guararapes. O problema do lixo na cidade estava logo ali do lado da escola, ao redor da mesma, e esse tema nunca tinha sido trabalhado naquela sala de aula. Assim, parti de uma prática social com um tema muito próximo aos alunos, mas que a escola nunca tinha atentado.

Para o aprendizado do novo gênero, era mais que necessário mostrar aos alunos que eles têm voz e que seus textos podem ser lidos, decidi, portanto, que os alunos produziram o gênero cartaz educativo.

Assim, foram delineados os seguintes objetivos da regência:

- ✓ Desenvolver conhecimentos sobre o gênero cartaz educativo (forma, atividade sociodiscursiva e estratégias linguísticas)
- ✓ Refletir e apropriar-se sobre um tema após a leitura e compreensão de diferentes textos sobre este mesmo tema
- ✓ Reconhecer os diversos pontos de vista sobre este tema
- ✓ Revisar os conhecimentos dos alunos acerca dos gêneros notícia, reportagem, poema e conto
- ✓ Despertar a consciência ambiental crítica dos alunos

Descreverei agora os seis encontros com a turma.

AULA 1 (2 horas-aula)

Nesta aula iniciei com a leitura de um poema de Manuel Bandeira (“O bicho”) e promovi uma discussão sobre o poema. A cultura da cópia era tão arraigada naquela sala de aula, que os alunos vieram me perguntar se o texto impresso que os entreguei era para ser copiado no caderno. Logo, eu os atentei que não, que iríamos ler e debater sobre o poema. Algumas questões norteadoras que envolveram tanto os eixos de Leitura e Análise Linguística, além de estar promovendo o Letramento Literário (quando conversei com eles também sobre o autor, e outros poemas dele):

- ➡ Vocês já leram este poema?
- ➡ Conhecem o autor? E outro poema dele?

- ➡ Vocês já vivenciaram uma situação parecida como a do personagem do poema?
- ➡ Porque o personagem nega antecipadamente que o bicho não era um cão, um gato, um rato?
- ➡ E porque o autor utiliza o termo bicho para se referir ao homem?
- ➡ Qual a intenção do autor ao utilizar artigo indefinido no primeiro verso (um bicho) e artigo definido no sétimo e décimo verso (o bicho)?
- ➡ Que função a interjeição “meu deus” exerce nesse texto?

A discussão foi oral, porque gostaria de fazer proveito também do eixo da oralidade, já que por meio desses debates, pude atentá-los à questão do respeito do turno da fala do outro, por exemplo. E além disso pude aproveitar para mostrar a esses alunos que eles têm voz. O meu maior desejo era esse suscitá-los a discussões.

Após o poema, entreguei-os uma cópia da reportagem do JC, *No Recife, infância perdida na lama e no lixo – A história dos meninos cujo cotidiano é catar latas na imundície do Canal do Arruda*, e fizemos uma leitura coletiva. Depois, fiz a discussão acerca da reportagem, além de também conectá-la ao poema (intertextualidade). Seguem algumas das questões norteadoras, com foco nos eixos de leitura e análise linguística:

- ➡ Onde este texto foi publicado? E quando ele foi publicado?
- ➡ Qual o texto que acabamos de ler? Qual o a finalidade deste texto?
- ➡ Onde podemos encontrar reportagens?
- ➡ O que este texto provavelmente causa nos leitores e o que causou em você?
- ➡ Você acredita que este texto possui uma linguagem mais pessoal ou impessoal? Que marcas do texto comprovam essa sua resposta? E no poema de Bandeira, a linguagem é mais impessoal ou pessoal?
- ➡ A linguagem da reportagem se aproxima de algum modo com a linguagem do poema de Bandeira? Em que aspectos? Que trechos comprovam sua resposta?
- ➡ No primeiro parágrafo do texto, o autor utiliza-se de ideias contrárias? Que ideias são estas e que efeitos elas causam?
- ➡ No segundo parágrafo do texto, prevalece um conjunto de orações justapostas. O que autor quis provocar com a escolha deste modo de organizar as orações?
- ➡ Observe este trecho: “O trio se acotovelava entre dejetos mil para catar latas de alumínio e garantir o alimento de duas famílias com, ao todo, 18 pessoas. Nadava em meio a tudo que a cidade vomita”. Que relações podemos fazer deste trecho com o poema de Manuel Bandeira? O que o autor da reportagem quis afirmar ao dizer que a cidade “vomita”?

- ➡ Releia o último parágrafo da reportagem: “Algumas feridas abertas na pele desvelam doenças trazidas pela água suja – Galego tenta esconder com a mão uma dermatite perto da boca; os outros têm pés e canelas cortadas por cacos de vidro. Outras feridas, invisíveis, se revelam numa conversa mais demorada. «Se a vida é assim, fazer o quê? Vai ter que ser. A gente só faz isso porque precisa. Seria bem melhor se não precisasse», reflete Galego. Achou a resignação no meio do lixo.” O que são estas feridas invisíveis? Observando a fala de Galego, como podemos entender a última frase do texto “Achou a resignação no meio do lixo”?

AULA 2 (3 horas-aula)

Na segunda aula, eu distribuí o conto literário “Muribeca” de Marcelino Freire e propus a realização de uma ficha de leitura em grupo de 3 ou 4 pessoas. Essa ficha também focava tanto nos eixos de leitura como no de análise linguística. Segue uma ficha, respondida por um grupo:

ACERCA DO TEXTO “MURIBECA”, RESPONDA

- 1) Para a narradora do conto e pessoas próximas a ela, o que o lixo e o lixão representam? *Representa tudo, o seu sustento e a sua forma de vida.*
- 2) Segundo a narradora, lixo serve pra tudo. Que espanto essa afirmação pode nos causar? *É um pouco muito, pois o lixo é uma coisa inútil para nós.*
- 3) Ao perceber o desespero da narradora, que medida você acredita que acontecerá com o lixão? E porque você acha que esta medida será tomada?
- 4) Qual a opinião da narradora sobre o governo? *Ela acha que o governo é omissivo.*
- 5) Como o autor do conto nos apresenta esta narradora? *Apresenta como uma personagem de lixo.*
- 6) Com quem você acredita que a narradora está conversando? O que esta conversa aparenta ser?
- 7) O autor nos oferece indícios de interlocutores nessa conversa? *Sim, pois é uma personagem.*
- 8) Em que trecho do conto, a narradora denuncia o quanto nossa sociedade desperdiça? O que esse desperdício pode representar pra natureza?
- 9) Neste conto, temos uma linguagem mais pessoal ou impessoal? Que efeitos essa linguagem oportuniza pro texto? *Pessoal, dá um efeito mais informal.*
- 10) Você encontra alguma interjeição neste texto? Qual? Que efeito essa interjeição traz para o texto? E o que esta interjeição revela sobre a narradora? *Sim, dá um sentido mais agitado. Revela que ele está irritado com a situação.*
- 11) Na frase “Tenho fé em Deus, com a ajuda de Deus, eles nunca vão tirar a gente deste lixo”. Quem provavelmente são “eles”? A palavra “lixo” nesta frase permite-nos interpretar um duplo sentido. Que sentidos são esses? *O governo. O sentido de uma coisa boa e o sentido do lugar onde eles vivem.*
- 12) Que soluções o poder público poderia tomar em relação aos moradores dos rios e de lixão? *Eles poderiam ter melhores condições de vida e de trabalho.*
- 13) Este lixão localizava-se aqui no nosso município, Jabotão dos Guararapes, você sabe que medida realmente foi tomada com o lixão? *Não.* Como o governo municipal trata o lixo agora? *Eu acho que está sendo tratado bem melhor que antes.*

③ As pessoas serão proibidas de ficar no lixão. Esse medida será tomada, porque aqueles gente toda vive em condições sub-humanas.

④ Com uma catadora de lixo. Aparece ser uma entarista, pois a moça está desenvolvendo sua carreira e expondo seu ponto de vista.

⑤ "E. J. Tanto penso que compra o que não gosta- roupa nova, vá e grimalda."

"E. J. Já o cavalheiro deixa seu lixo aqui, depositado. Bolo's realçar 38."

Esta ficha foi respondida nas primeiras duas horas-aula, e depois tive que levá-los ao Festival de Consciência Negra que estava ocorrendo na escola.

AULA 3 (1 hora-aula)

Nesta aula promovi a correção da ficha da aula anterior, por meio da seguinte dinâmica: Um grupo perguntava ao outro uma questão e este mostrava como respondeu. O professor regente mediava a dinâmica e pedia para o grupo que perguntasse também fornecesse sua resposta, de forma a compará-las (confronto de pontos de vista).

AULA 4 (2 horas-aula)

Iniciei a aula reproduzindo no datashow uma notícia da Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes na qual eram expostas ações da prefeitura diante do fechamento do lixão da muribeca e do projeto de coleta seletiva implementado e capacitação dos catadores. Depois da leitura coletiva da notícia, promovi uma discussão oral com as seguintes questões norteadoras:

- ➡ Segundo a notícia, o que aconteceu com o lixão da muribeca e seus catadores?
- ➡ Os adjetivos no penúltimo parágrafo exercem um papel fundamental na construção da imagem do texto. Que adjetivos são esses? Que efeitos esses adjetivos causam?
- ➡ Considerando que esta notícia foi retirada do suporte: site da prefeitura, porque você acredita que nela vemos apenas os aspectos positivos? Que diferença poderíamos notar se fosse publicada em outro suporte, como um jornal de grande circulação?
- ➡ A linguagem neste texto parece ser mais impessoal ou pessoal? Destaque exemplos que comprovam sua resposta.
- ➡ Que aspectos da notícia se assemelham a reportagem?
- ➡ E que aspectos diferenciam? O que diferencia uma reportagem de uma notícia?

- ➡ Este serviço da coleta seletiva funciona na sua casa? Você sabe como participar desse programa de coleta seletiva? De que maneira o governo poderia expandir esse programa?

Após a discussão das questões, finalizei a aula exibindo um vídeo institucional da prefeitura mostrando o que foi feito com o lixo e como funciona o programa de coleta seletiva, além de depoimentos de catadores.

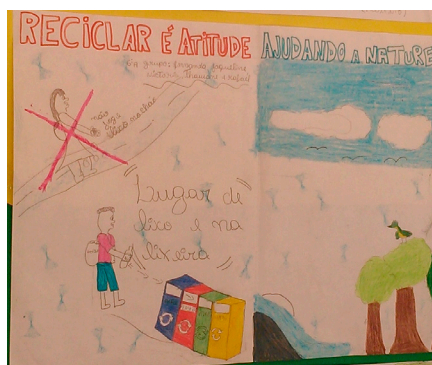
AULA 5 (3 horas-aula)

Nesta aula, reproduzi no Datashow diferentes cartazes educativos e tivemos uma longa conversa sobre o gênero, identificando as características que ali se apresentavam (exemplos de perguntas: qual o papel da imagem no cartaz educativo? Do aspecto visual? Que objetivo tem este cartaz? Você já se deparou com um? Onde? Qual o papel dos verbos no imperativo? Porque os cartazes apresentam frases curtas?, entre outras perguntas).

Depois da discussão sobre o gênero, dividi a sala em grupos, entreguei cartazes em branco, e começou o processo de produção de texto: “Vamos agora produzir um cartaz educativo? Vocês após lerem tantos textos sobre o lixo, como conscientizariam seus colegas de outras turmas, seus professores, a gestão acerca desse tema? Produzam em grupos cartazes e depois decidiremos em conjunto onde expor os seus cartazes!”



(Produção dos cartazes em grupo e alunos colando os cartazes no mural a ser fixado na escola)



(Produções dos alunos do gênero cartaz educativo)

AULA 6 (1 hora-aula)

Na última aula, revisitamos os cartazes e discutimos que aspectos dali configuravam aqueles textos como cartazes educativos e que semelhanças e diferenças eles apresentavam em relação aos cartazes educativos que tínhamos visto na aula passada. Configurou-se como um processo de auto-avaliação.

Perrenoud afirma que o docente deve “sensibilizar, motivar, provocar o desejo, fazendo brilhar as vantagens do mistério ou da vontade de domínio” (2010, p. 64). E foi por meio de atividades mobilizadoras que consegui uma boa participação e recepção das atividades pela turma.

Mantive um bom relacionamento com os alunos e com o professor supervisor, que muito elogiou o planejamento do plano de aulas e a sua concretização. O supervisor ainda ressaltou que se ele tivesse mais tempo, ou a vontade de um jovem iniciante, com certeza faria suas aulas mais nesse modelo, porém ele apontava as dificuldades que o sistema lhe impunha (número de turmas que ele dava aula, falta de estrutura das escolas, entre outras razões).

Por fim, descreverei o processo de avaliação das aprendizagens. Os instrumentos e critérios de avaliação foram a observação da participação dos alunos nas discussões diárias, o processo e produção do questionário sobre o conto e a participação na correção coletiva e também o processo e produção do cartaz educativo. A avaliação foi qualitativa e atribuída por conceitos: “Desempenho Excelente / Desempenho Regular / Desempenho Insatisfatório”.

Considero que a aprendizagem foi bem satisfatória em termos quanti-qualitativos. A maioria dos alunos veio a apresentar um desempenho excelente. Um retrato das atividades motivadoras realizadas por mim e bem recebidas por eles; desse suscitar de busca ao conhecimento de modo mais dinâmico.

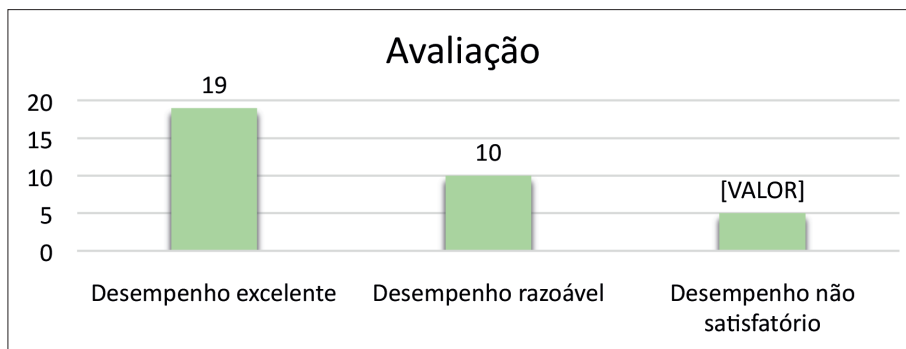


Gráfico 1 – Desempenho dos alunos na avaliação.

5. Conclusões

Após a realização desta sequência didática, acredito que contemplei satisfatoriamente os meus objetivos propostos. Consegui conquistar grande parte da turma, e que se sentiram mobilizados. Ressalto as dificuldades no caminho, como o pouco tempo para realizar as atividades, com certeza se fosse possível trabalharia ainda mais com os aspectos e análises do gênero cartaz educativo.

Entretanto, a experiência foi muito válida para minha formação, já que era minha primeira vez em frente a uma sala de aula (meu primeiro estágio). Foi uma das experiências mais ricas academicamente e pessoalmente. Acredito também que foi uma experiência muito interessante e válida para os alunos, pois puderam conhecer outro modelo de Aula de Português.

À guisa de conclusão, ficou mais que claro que é possível conciliar consciência ambiental e ensino de português, já que contribui para tornar a escola um *locus* de reflexão e cidadania.

Referências bibliográficas

- Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Behrens, M. A. (2005). *O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Educação Fundamental.
- Franco, L. A. C. (1984). *Escola, trabalho, mercado de trabalho*. São Paulo: CENAFOR.
- Gallo, S. (2001). *Transversalidade e Meio ambiente* (pp. 15-26). Programa Conheça a educação – Cibec/Inep. Brasília: Ministério da Educação.
- Geraldi, J. W. (2003). Concepções de linguagem e ensino de Português. In J. W. Geraldi (Org.), *O texto na sala de aula* (3.^a ed., pp. 39-46). São Paulo: Ática.
- Ilari, R., Basso, R. (2011). *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos* (2.^a ed.). São Paulo: Contexto.
- Lipai, E. M. et al. Educação Ambiental na escola: tá na Lei, 2007. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/dmdocument/publicacao.3.pdf.
- Marcuschi, L.A. (2003). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Santos, C. F., Mendonça, M. R. S. & Cavalcante, M. B. (2007). Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?. In C. F. Santos, M. Mendonça & M. C. B. Cavalcante (Org.), *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Suassuna, L. (2006). *Ensaio de pedagogia da língua portuguesa*. Recife: Editora Universitária da UFPE.

Contribuição do blogue nas práticas de leitura dos alunos da educação de infância e do 1.º ciclo do ensino básico

KARLA ANDRÉA DA SILVA
LURDES P. M. NAKALA
MARIA CLÉA NUNES
TERESA BETTENCOURT
Universidade de Aveiro

1. Introdução

O panorama atual, na denominada “sociedade da informação” ou “sociedade do conhecimento” (Castells, 2005) exige cada vez mais da escola o compromisso em educar o aluno para um nível de leitura que ultrapasse a alfabetização e que possibilite a literacia, princípio básico da autonomia de um sujeito reflexivo (Soares, 2004).

Assim, a escola procura, através do seu processo de ensino e aprendizagem, uma autonomia discente mediada pelo diálogo do conhecimento do professor com os conhecimentos prévios que esse aluno traz para o contexto da sala de aula. Logo, os professores são convidados a inserirem-se nesse novo processo da cultura educacional onde as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão pontuadas como uma realidade para o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, uma educação que permita a partilha de ideias através do uso de ferramentas digitais colaborativas.

Estamos no limiar avançado da “sociedade mediática” (Thompson, 1998) e nessa mudança de paradigmas a educação surge com o desafio de ampliar o uso das TIC no sentido destas contribuírem para o processo de inclusão do aluno na realidade do mundo conectado. Uma realidade que necessita acima

de tudo de atores alfabetizados e com capacidade mínima de interpretação da realidade que o cerca.

Neste entendimento, o nível de leitura crítica do indivíduo tem sido uma questão discutida em todos os países. Tomando por base o relatório do Programa Nacional de Avaliação de Estudantes – PISA (Brasil, 2015) que na edição de 2012 divulgada em 2013 acusa que muitos jovens de países desenvolvidos chegam aos 15 anos sem alcançarem o nível de literacia desejado.

Assim, ensinar a ler a palavra escrita com as competências necessárias de uso daquilo que apreendeu do que foi lido tornou-se para a escola um desafio. Pois, a leitura do espaço escolar encontra-se com a leitura de mundo (Freire, 2006) ultrapassando o muro das escolas e encontrando um mundo mediático, globalizado e informatizado. A leitura constitui-se neste patamar em instrumento essencial para interação do homem com a “sociedade da informação”.

Entretanto, o processo de leitura não se restringe a um simples método de alfabetização e leitura. Esse processo deve ser estimulado de maneira a fazer com que o aluno perceba a necessidade de entender o que está escrito para além do texto. Uma das estratégias que pode fortalecer as práticas leitoras do aluno na escola é a utilização da literatura infantil e juvenil (Góes, 1991; Abramovych, 1991), por se constituir numa literatura rica em texto e imagens. Esta ainda possibilita ao leitor um olhar diferenciado no que respeita às multiplicidades de interpretação de uma mesma história, contribuindo assim para o exercício da imaginação criadora necessário ao pensamento reflexivo e ao domínio da leitura.

Neste âmbito, poderemos integrar o recurso à literatura infantil no processo de leitura com as TIC disponibilizando o acesso da mesma através da construção de uma ferramenta colaborativa de entre as inúmeras possibilidades que existem na Web 2.0.

As TIC, a exemplo das comunidades virtuais ou dos correios eletrónicos, podem perfeitamente estar a favor do processo de ensino e aprendizagem. Por sua vez, os blogues educativos podem ser uma dessas ferramentas colaborativas na interação pedagógica entre professor e aluno (Bottentuit Júnior & Coutinho, 2008).

Origem e conceito do blogue

O termo blogue não foi sempre assim, ele é resultado de modificação do termo inicial que era weblog. Com o tempo o termo foi sendo simplificado para o que hoje conhecemos como blog. Komesu (2005) citado por Silva (2006, p. 6) confirma que “o termo vem de weblog, ou seja, arquivo na rede”. O surgimento do termo weblog “foi usado pela primeira vez em dezembro de 1997, por Jorn

Barger para descrever páginas da Web na qual o dono do site pessoal comenta e indica links” (Vieria & Halu, S.d., p. 6).

O blogue segundo Gomes (2005, p. 311), “é uma página web que se pressupõe ser atualizada com grande frequência através da colocação de mensagens constituídas por imagens e/ou textos apresentados de forma cronológica” (Bottentuit Junior & Coutinho, 2008, p. 7). Inicialmente, o blogue era uma página electrónica com suporte na web em que uma pessoa podia expressar suas ideias e partilhá-las com os outros. Nessa altura não era possível a edição e compartilha em moldes colaborativos e de comunicação horizontal como acontece nos nossos dias. Tal como afirmam Vieira & Halu (s.d, p. 6) “o primeiro weblog foi o primeiro website, esses tinham os moldes de uma publicação eletrônica de expressão individual”.

Não há dúvida que foi um grande ganho para a história da humanidade o salto que houve nas características do blogue tendo em conta as potencialidades que a web 2.0 nos proporciona para o estabelecimento de comunicação, produção e coprodução do conhecimento. Blogues “são hoje espaços fundamentais de interação e partilha do conhecimento” (Coutinho & Bottentuit Junior, 2007, p. 201). Estes se constituem de páginas electrónicas com registo e arquivo sequenciado de conteúdo desenvolvido tanto pelo autor como pelo leitor que por sua vez pode reeditar o conteúdo encontrado.

Hoje em dia, cresce cada vez mais o número de beneficiários dos serviços da web 2.0. Esta ferramenta “é um meio de utilização da rede global de forma colaborativa onde o conhecimento é compartilhado de forma coletiva e descentralizada de autoridade, com liberdade para utilizar e reeditar” (Bottentuit Júnior & Coutinho, 2007, p. 200).

Os blogues são uma ferramenta de escrita colaborativa da Web 2.0 “muito mais versáteis em termos de exploração pedagógica, muito fáceis de conceber e atualizar...” (Bottentuit Junior & Coutinho, 2008, p. 7). Atualmente o blogue é usado nos vários níveis de ensino, desde o ensino básico ao ensino superior.

Uso do blogue na educação

Após a descoberta do blogue como página de expressão individual, a sua aparição com fins educativos ocorreu num portal da Inglaterra em 2001 com um grupo de professores e num portal dos Estados Unidos da América que pertenciam a escolas diferentes (Vieira & Halu, S.d.). Nesta altura é clara a intenção do uso do blogue como ferramenta de troca de informação de modo colaborativo entre um grupo de utilizadores, que neste caso eram professores. Era o início de uma verdadeira revolução do uso das tecnologias ao serviço

da educação. Bottentuit Júnior & Coutinho (2007, p. 200) reconhecem que o blogue “é provavelmente a ferramenta da Web 2.0 mais conhecida e utilizada em contexto educativo”. Os professores passaram a ter maior possibilidade de troca de ideias e experiências.

Orihuela & Santos (2004) citados por Carvalheiro (2012, p. 32) na sua investigação sobre as potencialidades do blogue em contexto de turma, indica que “as principais vantagens da utilização de blogues estão relacionadas com o auxílio que proporcionam aos alunos, aumentando o interesse pela aprendizagem, colocando-lhes problemas para discussões atuais e oferecendo novas perspetivas dentro e fora da sala de aula”. As abordagens de ensino geradas com o advento do uso do blogue e inspiradas nas teorias pedagógicas de Vygotsky, da construção social do conhecimento, dão possibilidades ao aluno de confrontar as suas ideias em ambientes de aprendizagem compartilhados (Bottentuit Júnior & Coutinho, 2007). A participação social na construção do conhecimento influencia sem dúvida a forma como os alunos aprendem. O blogue “registra de forma dinâmica todo o processo de construção de novos saberes substituindo o antigo paradigma linear onde o professor ensina e o aluno aprende sem nenhuma interação” (Vieira & Halu, S.d., p. 7). De sujeitos passivos, os alunos que dependem do professor passam a ter um suporte para participarem de forma ativa na produção do conhecimento. A produção do conhecimento torna-se responsabilidade não só dos professores, mas também passa a ser dos alunos.

Assim, dentre muitas utilizações, para Gomes (2005, pp. 312 e 313) os blogues podem ser usados enquanto “recurso pedagógico” ou como “estratégia pedagógica”. A autora desenvolveu uma distinção entre essas funções. Enquanto recurso pedagógico os blogues podem ser:

- Um espaço de acesso à informação especializada;
- Um espaço de disponibilização de informação por parte do professor.

Enquanto “estratégia pedagógica” os blogues podem assumir a forma de:

- Um portfólio digital;
- Um espaço de intercâmbio e colaboração;
- Um espaço de debate – role playing;
- Um espaço de integração.

Logo, o conceito de Blogue tem vindo a alargar-se, deixando de ser um mero diário para passar a ser uma forte ferramenta didática que auxilia o professor e o aluno em diversas atividades de leitura.

Neste âmbito, os professores podem propor a criação de um blogue para diferentes atividades como discussão de temas abordados na escola, elaboração de projetos de determinadas disciplinas, usá-los como portfólio de atividades, dentre outros. A possibilidade dos alunos se expressarem dinamiza naturalmente um espaço, no qual a produção de escrita e leitura eletrônica pode ampliar a motivação e o diálogo, tornando professores e alunos aliados no processo de ensino e aprendizagem (Mercado, 2007).

Uso do blogue nas práticas de leitura

Leitura “é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita [...]. Para ler necessitamos simultaneamente de manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias [...]” (Solé, 1998, p. 23).

A leitura é a chave para o sucesso em todas as outras áreas do conhecimento. Se uma criança não sabe ler terá muitas dificuldades em perceber o conteúdo apresentado e não importa em que formato ele estiver, “o hipertexto propicia ao leitor uma possibilidade única de escolher e trilhar seu próprio caminho de leitura” (Silva, 2006, p. 3). É no hipertexto que se constroem “processos cognitivos e relações discursivas com a leitura” (Silva, 2006, p. 4).

É verdade que na leitura tradicional existem também formas de interação entre o leitor e o conteúdo que pode estar em forma de vídeo, áudio ou texto, mas no hipertexto é mais animado e cria mais emoções. É como asserta Marcuschi (2002, p. 171) citado por Silva (2006, p. 3), hipertexto é “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem, que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona a sua superfície formas outras de textualidade”.

Em vez do aluno efetuar as leituras de forma linear e estática no papel escrito, no hipertexto, no caso do blogue, durante a leitura ele desenvolve outras capacidades e habilidades ao procurar por si mesmo o conteúdo usando motores de busca. Permite tirar o aluno da “idéia canônica de um leitor ideal e passivo” (Silva, 2006, p. 4) para um sujeito ativo e colaborador na criação do conhecimento. O uso do blogue proporciona ao aluno um espaço mais amplo para libertar a sua criatividade em interpretar o material disponibilizado, que pode ser em formatos de vídeo, áudio, texto e animações. E, ainda de acordo com Carvalheiro (2012, p. 46), “o recurso a blogues permite a atualização constante, possibilitando aos alunos e professor um trabalho contínuo que não termina na sala de aula, facilitando o desenvolvimento de competências”.

O presente artigo descreve uma experiência de criação de um blogue que teve como objetivos incentivar as práticas de leitura dos alunos na escola a partir da literatura infantil e juvenil. O estudo foi realizado na Unidade Curricular

(UC) Desenvolvimento de Materiais Multimédia para Educação, do Programa Doutoral em Multimédia em Educação, ministrada pela professora Doutora Teresa Bettencourt. A ferramenta foi configurada com inserção de literatura infantil e juvenil, conteúdos sobre livro, leitura e literatura para pais, professores e familiares e links para outras páginas na web com assuntos relacionados ao tema.

2. Material didático desenvolvido: Blogger “Leitura Hoje”

O grupo de estudos da Unidade Curricular Desenvolvimento de Materiais Multimédia para Educação do Programa Doutoral em Multimédia em Educação, desenvolveu um blogue educativo composto por conteúdo relacionado com a Literatura Infantil e Juvenil e com o intuito de contribuir para as práticas de leitura de alunos nas escolas.

a. Descrição técnica

Na primeira semana, o grupo reuniu-se na aula presencial da UC Desenvolvimento de Materiais Multimédia para Educação no dia 26 de Outubro.

Num primeiro momento discutimos as ferramentas colaborativas de ensino e de aprendizagem existentes na Web 2.0 para decidirmos qual delas selecionar para realizar um trabalho coletivo de criação e uso no processo educativo.

Depois dos momentos de discussão foi decidido pelo grupo proceder à criação de um blogue como ferramenta educativa.

Para a segunda semana de trabalho as metas foram as seguintes:

- a. Criar, no mesmo dia, 03 de Novembro, a primeira página do Blogue que seria a página do rosto e, por isso, o nosso primeiro post.
- b. Fazer a seleção dos artigos a inserir no Blogue a partir dos 12 localizados na primeira semana. Prazo: 2 dias (04 e 05/11).
- c. Fazer a seleção da literatura infantil e juvenil em links a partir do levantamento feito na primeira semana. Prazo: 2 dias (04 e 05/11).
- d. Criação (1.^a versão) do Blogue. Prazo: 3 dias (06, 07 e 8/11).
- e. Revisão geral da 1.^a versão do Blogue. Prazo: 1 dia (9/11).
- f. Aplicação experimental do Blogue: Prazo: 03 dias (10, 11 e 12/11).
- g. Avaliação do Blogue. Prazo: 1 dia (12/11).
- h. Seleção e preparação da ferramenta para apresentação do Blogue. Semana 04
- i. Apresentação em Seminário na turma: 23/11.

Na terceira semana, a partir da decisão pelo <https://www.blogger.com/home> como ferramenta de suporte mais acessível, elaborámos os seguintes propósitos:

- a. Inserir mais posts;
- b. Melhorar o layout da página principal;
- c. Colocar links de domínio público em sites de acesso direto;
- d. Propor histórias contadas infantis e juvenis em vídeo.

A criação do Blogue *Leitura Hoje* hospedado na página <http://leiturahojeempre.blogspot.pt/> considerou as características relevantes à criação de textos enunciadas por Koch (2007) quanto ao tamanho, clareza, cor de fonte das letras; comprimento das linhas; variedade tipográfica; abreviações e uso de maiúsculas e minúsculas, e os fatores linguísticos quanto ao léxico, a sintaxe, a pontuação e a imagem.

O acesso para administrar o Blogue é realizado através do usuário *Kaluma Aveiro* com endereço eletrónico kalumaaveiro2015@gmail.com.

Uma das vantagens da criação de um blogger da “Google” é a gratuidade oferecida pela ferramenta, facilitando a sua criação e acesso. Isso favorece um leque de possibilidades educacionais de acordo com a disciplina que se queira falar.

b. Finalidades e objetivos

O blogue *Leitura Hoje* tem caráter educativo e tem como finalidade disponibilizar conteúdo relacionado com a Literatura Infantil e Juvenil, no intuito de contribuir para as práticas de leitura de alunos nas escolas.

A ferramenta colaborativa foi elaborada a partir do delineamento de tema e objetivos assim definidos:

- a. Tema: Contribuição do Blogue para práticas de leitura dos alunos na escola.
- b. Objetivos:

Objetivo Geral: Incentivar as práticas de leitura através do blogue.

Objetivos específicos:

- Proporcionar uma ferramenta de leitura que possibilite o acesso a diversos materiais e suportes relacionados com a literatura infantil e juvenil.
- Possibilitar o estímulo das competências leitoras de seus utilizadores.

Estruturação dos conteúdos e proposta de exploração didática

Os conteúdos que foram escolhidos para o Blogue resultaram de várias buscas realizadas na Internet com fins educativos e cobrindo a leitura de diversos géneros literários. Neste sentido, Moran (2007) defende que o uso do blogue educacional proporciona conhecimento “quando focamos mais a aprendizagem dos alunos

do que no ensino, a publicação da produção deles se torna fundamental” para a interatividade, a partilha num processo de colaboração.

Além disso, é importante lembrarmos que a leitura desses múltiplos géneros literários sugeridos no Blogue *Leitura Hoje* possa garantir o envolvimento do sujeito com práticas discursivas, alterando o seu estado ou condição em aspectos sociais, culturais, cognitivos, linguísticos e até mesmo económico (Soares, 1998).

A exploração pedagógica do Blogue *Leitura Hoje* pode ser feita na escola pelo professor, tanto no processo de ensino e aprendizagem no contexto da apreensão da palavra escrita (leitura e alfabetização) quanto no âmbito do desenvolvimento das potencialidades relacionadas com as competências leitoras mais alargadas (literacia).

Algumas estratégias sugeridas como utilização do blogue em classe são: leitura conjunta de um texto, livro ou parte de livro e comentário compartilhado simultaneamente pelos integrantes; dividir a turma em grupos e solicitar que acessem ao blogue escolham um livro/ vídeo leiam e compartilhem um único comentário elaborado pelo grupo. Os outros grupos depois se posicionam também (chat de discussões); o professor pode acessar um texto, livro ou vídeo e depois solicitar post de comentários dos alunos. A única observação na realização das atividades com leitura é que considere o tempo de desenvolvimento de acordo com a faixa etária do aluno/usuário, por conta do fator concentração.

O uso do blogue ou de outra ferramenta colaborativa na escola, precisa ser pensado com criatividade e com pré-disposição para o inusitado como retorno. O importante é tentarmos alcançar o objetivo em promover estratégia de interesse pela leitura no sentido de criar competências leitoras dos alunos.

Uma das estratégias de utilização pode ser a narração ou a projeção de histórias a partir de acesso direto ao que está na página ou através dos links com conteúdos disponíveis. Como simulado no Plano de Aula a seguir:

Plano de aula

Escola Nossa Senhora do Pranto

Série: 4.º ano do Ensino Básico

Professor(as): Karla Silva, Lurdes Nakala, Cléa Nunes

Tema: Relacionamento

Sub-tema: Amizade

Duração: 45 min.

Data: 23 / 11 /2015

Objetivo Geral: Discutir o tema amizade no processo das relações entre as pessoas

Objetivos Específicos	Conteúdo Programático	Procedimentos Metodológicos	Recursos Didáticos pedagógicos ou Instrucionais	Atividade e Duração	Procedimentos Avaliativos
Refletir sobre o tema amizade através de um momento de leitura coletiva Refletir sobre sentimentos que envolvem o ser humano em relação à amizade, através de uma produção individual.	História temática sobre amizade a partir da literatura infantil	-Explicar o que vai ser feito - Orientar o acesso à história. - Orientar para assistir ao vídeo da história coletivamente Discutir de forma coletiva o foi lido. -Realizar uma atividade individual após a leitura	Equipamentos: projetor, notebook Recursos: Blogue Leitura Hoje: vídeo e livro da História O Pequeno Príncipe	_Explicação do que vai ser feito 5 min - Comentar sobre a história O Pequeno Príncipe 3 min Projeção do vídeo 5 min Explicar como acessar o vídeo e onde postar o trabalho. 3 min. Estratégia pós-leitura (Produção textual individual) 15min. Postar o texto no Blogue 10min. Explicar como acessar o Encerramento da Atividade pelo professor 5 min.	Observação: participação dos alunos durante a projeção da história e na produção individual do texto (narrado ou escrito)

3. Análise Crítica

Durante o desenvolvimento do projeto, a partir das reuniões em equipa foram definidos os procedimentos, a escolha do blogue, os conteúdos que foram selecionados e construídos para o Semanário de Bordo e para o Blogue, contribuindo assim, para a realização do nosso projeto pedagógico.

No Semanário de bordo expomos as atividades que foram trabalhadas e os procedimentos didáticos que íamos desenvolvendo durante a etapa da realização do projeto.

Para a criação do blogue, inicialmente, foram realizadas diversas pesquisas em diferentes *sites* para sabermos os conceitos de Blogue e os seus derivados; num segundo momento, as pesquisas foram feitas em *sites* relacionados com a leitura, outros blogues, revistas, *sites* de domínios próprios e Youtube.

No plano de aula, apresentamos os procedimentos metodológicos que irão demonstrar uma sequência de atividade de leitura do género literário “O Pequeno Príncipe”, através de vídeo, o qual propositará em ensino e aprendizagem contextualizado, levando os atores a usarem as suas habilidades cognitivas, proporcionando a autonomia, o trabalho coletivo, individual e garantindo a ampliação e retenção dos conhecimentos. No plano propomos uma sequência de aula para posteriormente aplicarmos com alunos do 4.º ano do ensino básico.

Neste sentido, tentamos proporcionar uma mediação dos atores entre a leitura dentro de um blogue e que este caminho é possível, quando se busca variar e aprender em vários sítios literários sobre o prazer da leitura.

Resultados da avaliação obtidos com o teste experimental do Blogue

A avaliação do Blogue *Leitura Hoje* foi realizada através de um teste experimental com a disponibilização do endereço da página e de um questionário com perguntas abertas enviado a alguns utilizadores que tinham o perfil do público alvo (alunos, professores, pais e familiares) e selecionados entre as redes de contatos dos integrantes do grupo de criação.

Os questionários foram enviados nos dias 16 e 17 de novembro utilizando os recursos de comunicação existentes na Web como e-mail, Facebook, Skype e WhatsApp.

O retorno das respostas ocorreu nos dias 18 e 19 e o grupo procedeu à análise considerando as seguintes categorias: Facilidade de acesso; Relevância e acréscimo do conteúdo; Possibilidade de utilização em sala de aula; Recomendação do site a outros usuários.

Essas categorias foram analisadas a partir das respostas de quinze (15) inquiridos, sendo oito (8) crianças/adolescentes; cinco (5) pais/familiares e dois (2) professores. As respostas dos inquiridos são apresentadas na tabela abaixo:

Nº de Ordem	Categorias de Análise	Crianças/ Adolescente	Professores	Pais/ Familiares
1.	Facilidade de acesso	Sim	Sim	Sim
2.	Relevância e acréscimo do conteúdo	Ler e assistir vídeos em qualquer horário. Dicas para contar histórias infantis. Sugestão de colocar os objetivos dos vídeos; música e jogos e histórias da atualidade como Princesa Sofia.	O fácil acesso e o material rico em leitura. Jogos com atividades dos vídeos.	Ajuda a formar a leitura e escrita na criança de forma divertida
3.	Possibilidade de utilização em sala de aula	Sim	Sim	Sim
4.	Recomendação do site a outros usuários	Sim	Sim	Sim

Observa-se nas respostas dos inquiridos que relativamente ao acesso, todos foram unânimes ao relatar a facilidade que tiveram em acessar o site. Assim como houve unanimidade no que diz respeito à recomendação para outras pessoas e utilização do material do site em sala de aula.

No tocante à relevância dos conteúdos destaca-se a característica de interação on-line com a possibilidade de acessar a qualquer tempo e hora mencionada pelos usuários crianças/adolescentes e professores(as). Para os pais/familiares o destaque foi a possibilidade da utilização do lúdico no processo de leitura e escrita.

Como sugestão obteve-se: dicas de como contar histórias, inserir contos contemporâneos, inserir explicação com objetivos dos jogos e inserir atividades a ser realizada após os vídeos.

4. Conclusões

Pretendeu-se neste estudo enfatizar a criação de um blogue com fins educativos que poderá auxiliar tanto os alunos como os professores de Língua Portuguesa nas suas práticas de leitura, facilitando o processo de ensino e aprendizagem, como também, demonstrar que o uso do blogue como uma das muitas ferramentas das Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) ao serviço da educação, podem contribuir na interação entre alunos e professores.

Neste projeto, com relação aos desafios, consideramos que foi de grande importância a união do grupo, as ideias diferentes e a escolha dos conteúdos para o amadurecimento e a concretização de sabermos aceitar para colocar as ideias nos seus devidos lugares.

Considerando os benefícios, este projeto nos capacitou através dos erros a escolher os conteúdos focados ao tema, aos objetivos e as estratégias de ensino.

Desenvolvemos também, a competência da gestão do tempo a distância como as trocas de ideias pelo Skype, as horas virtuais disponíveis conciliadas com as horas presenciais. Aproveitamos o tempo para as atividades que valia a pena serem realizadas pela Internet, fato que nos ajudou a melhorar a aprendizagem, manter a motivação, trouxe novas experiências e enriqueceu o repertório do grupo.

Neste entendimento, sabemos que as novas tecnologias podem vincular as novas formas de ensinar e de aprender, permitindo maior dinamismo no processo de construção do conhecimento, organizando o tempo de sala de aula, o tempo de atividades juntos e o tempo de atividades a distância.

Várias estratégias de ensino poderão ser utilizadas como: o correio eletrónico, as redes sociais, as videoconferências, as comunidades virtuais e, dentre essas, os blogues educativos que desempenham um papel relevante na interação pedagógica e no conhecimento académico do professor e aluno.

Esta ferramenta de ensino, blogue educativo, potencializa a interação social, a capacidade de comunicar-se, o desenvolvimento do pensamento e o prazer de aprender, na qual a construção coletiva do conhecimento se efetiva.

Esta é a grande finalidade de qualquer recurso didático pedagógico: a aprendizagem do aluno. Outras características importantes quanto ao uso dos blogues educativos é que eles são gratuitos, ilimitados com relação aos conteúdos e de domínio público, ou seja, ficando disponibilizado na internet, podendo acessá-lo em qualquer hora e em qualquer lugar.

Concluindo, encorajamos os professores do Ensino Básico para o uso do blogue como mais um suporte pedagógico no seu contexto educativo. Porque aquele que buscar novos conhecimentos para educação através das tecnologias,

estará em interação com a sociedade contemporânea, e assim, aproximando a realidade em que suponhamos em que alguns alunos já estejam inseridos.

Esta experiência corrigiu as nossas falhas, ampliou os nossos conhecimentos em relação às técnicas de como criar um blogue, quebrou cadeias das falsas crenças, “do não consigo” e aprendemos na prática uma nova estratégia de ensino e aprendizagem, aperfeiçoando a nossa literacia digital.

Referências bibliográficas

- Abramovich, F. (1991). *Literatura infantil: gostosuras e bobices* (2.^a ed.). São Paulo: Scipione.
- Bottentuit Junior, J. B. & Coutinho, C. P. (2008). As ferramentas da Web 2.0 no apoio à tutoria na formação em E-Learning. In *Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (ARFISE) Tutoria e Mediação em Educação: Novos Desafios a Investigação Educacional*. Lisboa, Portugal: Actas da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (ARFISE).
- Brasil (2015). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Pisa programa Internacional de Avaliação de Alunos*. Acesso em 09 de 10 de 2015, disponível em <http://portal.inep.gov.br: http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>.
- Carvalho, C. S. P. dos S. C. da S. (2012). *Os blogues, suas potencialidades e interações no grupo turma* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/10037>
- Castells, M. (2005). A sociedade em rede. In G. Cardoso, C. P., A. F. da Costa & M. d. Gomes (Eds.), *A sociedade em rede em Portugal*. Porto: Campos das Lestras.
- Coutinho, C. P. & Bottentuit Junior, J. B. (2007, 14 de novembro). *Blog e wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0*. Acesso em 16 de Novembro de 2015, disponível em RepositórioUM: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7358>
- Freire, P. (2006). *A importância de ler: em três artigos que se completam* (48 ed.). São Paulo: Cortez.
- Góes, L. P. (1991). *Introdução a Literatura Infantil e juvenil* (2 ed.). São Paulo: Pioneira.
- Gomes, M. J. (2005). Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In *VII Simpósio Internacional de Informática Educativa – SIIE05* (pp. 1-5). Leiria, Portugal 16-18 de novembro.
- Kock, I. V. (2007). *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.

- Mercado, L. P. (2007). Dificuldades na educação a distância online. In *13.º Congresso Internacional de Educação a Distância (CIED)*. Curitiba.
- Moran, J. M. (2007). *A educação que desejamos, novos desafios e como chegar lá*. São Paulo: Papirus.
- Silva, N. R. (2006). *Práticas de leitura: a utilização do Blog em sala*. Acesso em 11 de Novembro de 2015, disponível em Revista Texto Digital: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/viewFile/1378/1077>
- Soares, M. (2004, 29 de fevereiro). Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Pátio- Revista pedagógica*, 96-100.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- Thompson, J. B. (1998). *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes.
- Vieria, S. L., & Halu, R. C. (S.d.). *Utilização de blogs educativos no ensino/aprendizagem de língua inglesa no Colégio Estadual Santa Gemma Galgani*. Acesso em 12 de Novembro de 2015, disponível em http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/blogs/348-4.pdf

A diferenciação pedagógica como estratégia promotora do ensino-aprendizagem do Português

MARIA CRISTINA VIEIRA DA SILVA

CIPAF - Escola Superior de Educação Paula Frassinetti / CIEC - Universidade do Minho*

I. Enquadramento conceptual e normativo em torno da diferenciação pedagógica

A sala de aula é hoje, mais do que outrora, um espaço onde a diferença parece ser a tónica: às já habituais diferenças quanto aos ritmos e estilos de aprendizagem, por vezes associadas a proveniências socioeconómicas marcadamente distintas, somam-se agora as diferenças decorrentes da convivência, dentro do mesmo espaço, de crianças com diferentes necessidades educativas, sejam elas enquadráveis no âmbito da Educação Especial (NEE), sejam motivadas pelo facto de o Português não ser a sua língua materna. Atender a todas estas ordens de diversidade, visando responder às necessidades de todos os alunos, é, pois, um dos maiores desafios que se coloca aos professores, e a que a diferenciação pedagógica tem procurado dar resposta.

1. O que é (e não é) a diferenciação pedagógica

De forma genérica, podemos encarar a diferenciação pedagógica como correspondendo aos esforços do professor em responder à diversidade dos alunos.

Segundo Tomlinson (2008, p. 20), o ensino diferenciado consiste na “adequação do estilo de ensino aos estilos de aprendizagem”: adotando certas

* Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562.

atitudes e valores, o professor adapta a sua estratégia de ensino em função da identificação do nível de desempenho do aluno, dos seus interesses e perfis de aprendizagem. Assim, quando um professor adapta ou modifica as suas estratégias de ensino para criar a melhor situação de aprendizagem possível, podemos considerar que ocorre um processo de diferenciação pedagógica. Colocando a ênfase na vertente didática, De Corte (1990, p. 280) assume uma definição de diferenciação pedagógica que faz apelo ao “conjunto de medidas didáticas que visam *adaptar o processo de ensino aprendizagem às diferenças* importantes inter e intra-individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objectivos didáticos”. Em ambas as citações, transparece a mesma preocupação: a de que, no processo de ensino-aprendizagem, cabe ao professor a responsabilidade de implementar as necessárias adaptações ao nível do ensino que assegurem as melhores condições de aprendizagem.

Apesar da já variada divulgação que tem vindo a ter (veja-se, nomeadamente, Allal, Cardinet & Perrenoud (1986); Boal, Hespanha & Neves (1996); Heacox (2006); Pinto & Brilha (2008); Cadima, Gregório, Pires et al. [1979]), alguns mitos subsistem, no entanto, associados à noção de pedagogia diferenciada:

- 1) A diferenciação pedagógica presumiria um ensino individualizado para cada aluno;

Ora nem um ensino individualizado para cada aluno seria praticável em turmas com as dimensões da maior parte das salas, nem tal seria necessariamente benéfico. Ao invés, o que se pretende é antes promover um ensino que vá ao encontro das necessidades de todos os alunos, tendo em consideração que é possível identificar, em diferentes grupos de alunos, diferentes ritmos de aprendizagem e distintos níveis de proficiência.

- 2) A diferenciação pedagógica implicaria abdicar de conteúdos do programa; Já ao mito de que, para assegurar esta diferenciação pedagógica, seria necessário abdicar de conteúdos do programa, deverá sobrepor-se a perspetiva de que o cumprimento integral do programa beneficiará, seguramente, da utilização de recursos diferenciados para ensinar conceitos-chave e competências-base, aliás, na senda do que preconizam as atuais orientações curriculares que identificam metas curriculares no âmbito dos programas.

- 3) O professor não usaria o método expositivo;

A ideia de que o recurso a métodos de cariz mais expositivo estará banido constitui outro preconceito associado à diferenciação pedagógica. De facto, ainda que o recurso a metodologias de ensino mais ativas seja valorizado, nesta como em praticamente todas as correntes pedagógicas contemporâneas, a utilização

do método expositivo não deixa de poder ter lugar, no âmbito da adoção de estratégias diversificadas e adequadas aos diferentes contextos educativos.

4) O aluno seria sobrecarregado com mais trabalho;

A ideia de que a pedagogia diferenciada implicaria sobrecarregar o aluno com mais trabalho pode ser contrariada se assumirmos que o que está em causa será não tanto uma questão de quantidade, mas sobretudo de qualidade nas propostas de trabalho a serem apresentadas ao aluno, contemplando tarefas/atividades mais desafiadoras e objetivos/metast com graus de dificuldade diferenciados, segundo o interesse, a necessidade e o perfil de aprendizagem de cada um.

5) Usar-se-iam os alunos mais avançados como tutores daqueles com mais dificuldades;

6) Implementar-se-ia o ensino cooperativo sem uma implicação/avaliação individual;

Por seu turno, a crítica apontada à pedagogia diferenciada, segundo a qual os alunos mais avançados se constituiriam como tutores daqueles com mais dificuldades, ou ainda a ideia de que o tipo de ensino cooperativo assim implementado impediria que houvesse uma implicação e avaliação individuais podem ser rebatidas assumindo-se que a solução passará por implementar estratégias variadas para promover o apoio a todos os alunos, nomeadamente, mas não só, as que promovam o ensino cooperativo, com uma efetiva implicação e avaliação individual e de grupo.

7) A diferenciação destinar-se-ia a alunos com NEE.

Esta constitui outra ideia feita que tem vindo a ser rebatida, pelo Despacho Normativo n.º 1/2005, republicado no D.R. n.º 222 de 18 de novembro de 2011:

1 — O presente diploma aplica-se aos alunos dos três ciclos do ensino básico regular e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos.

[...]

18 — A avaliação diagnóstica conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa.

De facto, ainda que, à primeira vista, se possa pensar que a diferenciação é um conceito fundamentalmente aplicável aos alunos com NEE, pois muitos

deles, devido às dificuldades decorrentes das suas condições especiais, exigem a utilização de adaptações e/ou modificações pedagógicas, tal interpretação limitadora priva os demais alunos de beneficiarem de um ensino diferenciado. Neste sentido, é evidente que o ensino diferenciado pode e deve ser implementado com todos os alunos que dele necessitam.

2. Princípios de diferenciação pedagógica

Podemos definir como princípios caracterizadores de diferenciação pedagógica as seguintes:

1. O professor põe em evidência o *essencial*, havendo lugar à definição clara dos conhecimentos e competências essenciais a promover em cada área curricular. Registe-se que a identificação de competências e conhecimentos a ser alvo de um trabalho mais específico é já facilitado pelas atuais orientações curriculares oficiais, que definem metas prioritárias a atingir em cada ano de escolaridade.
2. O professor reconhece as *diferenças* entre os alunos, procedendo, para o efeito, a uma avaliação diagnóstica das potencialidades e dificuldades por eles reveladas.
3. As estratégias e atividades propostas são *exequíveis e adequadas* às diferenças individuais dos alunos, em função do diagnóstico efetuado, e atendendo ao nível de desenvolvimento proximal originalmente proposto por Vigotsky, enquanto distância que medeia entre o atual nível de desenvolvimento e o nível de desenvolvimento potencial.
4. Os conteúdos/informação são *significativos* para o aluno, quando promovidos visando a resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes, visando o envolvimento do aprendente.
5. Há equilíbrio entre o trabalho *individual* e o *de grupo*, atendendo a que, à necessária flexibilidade na gestão do ensino-aprendizagem, corresponde igualmente a responsabilização do aprendente nesse processo.
6. O professor está atento ao *ajustamento dos conteúdos aos processos e aos produtos* em função dos níveis de conhecimento, interesse e perfis de aprendizagem dos alunos, cabendo ao professor o papel de coordenador dos tempos, espaços e atividades a desenvolver.
7. A *avaliação e a instrução* são inseparáveis e necessariamente articuladas, numa perspetiva de avaliação contínua e formativa, sendo a avaliação encarada enquanto parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

8. Os alunos são *corresponsáveis* pela sua própria instrução, numa perspetiva de responsabilização para a autonomia e adotando-se uma perspetiva construtivista do aprendente, enquanto construtor do seu próprio conhecimento.
9. O professor e os alunos *colaboram* no processo de aprendizagem: planificam, definem objetivos, refletem sobre o processo, analisam o sucesso e os fracassos, configurando-se este como um processo colaborativo e reflexivo de ensino-aprendizagem.

Ainda que cada um destes princípios não constitua, por si só, novidade, não deixa de ser significativo que esta perspetiva pedagógica tenha ido recuperar, de diferentes correntes, um conjunto de aspetos que se destacam pela sua atualidade e adequação/ aplicabilidade aos contextos educativos.

3. Porquê promover a diferenciação pedagógica?

Promover a diferenciação pedagógica constitui, como vimos, uma necessidade já assinalada pela tutela e reconhecida pelo sistema educativo. Num contexto em que a obrigatoriedade do ensino é alargada até 12 anos de escolaridade, e procurando contrariar uma ainda residual mas ainda assim não negligenciável taxa nacional de abandono precoce de educação e formação de 14,4% (dados da PORDATA para 2015), importa reconhecer que a igualdade de oportunidades de acesso não significa igualdade de oportunidades de sucesso.

Por outro lado, há muito que a Psicologia tem vindo a chamar a atenção para a importância de ter em consideração, na promoção de capacidades e competências a desenvolver no processo educativo, aspetos tidos como determinantes, como a motivação, os conhecimentos e experiências anteriores, bem como os estilos de aprendizagem. Destacamos, entre outras, a perspetiva das inteligências múltiplas de Gardner, segundo o qual todo o ser humano possui múltiplos tipos de inteligência que podem ser desenvolvidos. Tendo, em 1983, sido definidos os primeiros sete tipos, estes são posteriormente, em 1993, complementados com mais dois, constituindo-se assim um núcleo central, a saber:

- Inteligência verbal ou linguística: habilidade verbal bem desenvolvida, sensibilidade aos sons, significados e ritmos das palavras, que se traduz pela apetência por atividades de leitura e escrita, bem como jogos de palavras, debates, etc.
- Inteligência lógico-matemática: habilidade para pensar de forma concetual e abstrata e para discriminar padrões lógicos e numéricos, que se manifesta pela facilidade com que realiza tarefas que envolvam experimentação, questionamento, cálculo, reflexão e raciocínio.

- Inteligência musical: habilidade para produzir e apreciar ritmos, tons e timbres, com especial preferência por atividades que envolvam cantar, ouvir, marcar ritmos ou criar melodias enquanto auxiliares de memória e aprendizagem.
- Inteligência visual ou espacial: capacidade de pensar em forma de imagens e “visualizar” conceitos abstratos, que pode passar, nomeadamente, pela utilização de esquemas, imagens, gráficos, mapas de ideias ou de conceitos, pela realização de desenhos, elaboração de esquemas, construção de *puzzles* ou leitura de livros ilustrados.
- Inteligência corporal ou cinestésica: capacidade de controlar o próprio corpo e lidar fisicamente com objetos variados, em atividades que envolvam gestos, dramatizações, movimento ou exercício físico.
- Inteligência interpessoal: capacidade de detetar e responder adequadamente aos humores, motivações e desejos dos outros, o que se traduz nomeadamente na apetência pela organização, pela liderança, pelo trabalho em grupo ou pela participação em acontecimentos sociais.
- Inteligência intrapessoal: capacidade de ser autoconsciente e em sintonia com sentimentos interiores, valores e crenças.
- Inteligência naturalista: habilidade para reconhecer e categorizar plantas, animais e outros elementos da natureza.
- Inteligência existencialista: sensibilidade e capacidade para lidar com questões profundas em torno da existência humana, como o significado da vida ou da morte.

4. Níveis de diferenciação pedagógica

Quando nos referimos a diferenciação pedagógica, é usual assumir que esta pode ocorrer ao nível dos conteúdos (isto é, o que é ensinado), dos processos (como é ensinado) ou ainda dos produtos (como a aprendizagem é avaliada).

Especificamente no que respeita aos conteúdos da área da Língua Portuguesa, tal diferenciação pode passar por promover o contacto com diferentes tipos de texto e documentos sobre um dado tema a ser abordado, usando esses vários textos, em diferentes suportes para além de livros, como revistas, documentários, anúncios, panfletos ou mesmo programas ou aplicações disponíveis em linha. Outra das estratégias a adotar na diferenciação ao nível dos conteúdos passa, como vimos, por organizar e recentrar o currículo nas informações, conhecimentos e capacidades essenciais (valorizando a qualidade em detrimento da quantidade) e por estabelecer objetivos para os estudantes que necessitam de adaptações, negociando com estes os temas e produtos diferenciados a alcançar

e envolvendo-os no processo de ensino-aprendizagem de forma a estes serem capazes de o gerir com crescente autonomia.

Já ao nível dos processos, podemos identificar várias estratégias ao serviço da pedagogia diferenciada passíveis de serem implementadas numa sala de aula, das quais destacamos as seguintes:

- Partilha com os estudantes, no início da aula, do resumo da mesma e formulação de questões orientadoras;
- Constituição de grupos de trabalho de diferente natureza (de pares, de nível, heterogéneo, etc.);
- Formulação de instruções precisas visando uma descoberta orientada para novas aprendizagens (*scaffolding*);
- Apresentação e proposta de elaboração, pelos estudantes, de registos e portefólios de aprendizagem, mapas mentais ou outros organizadores gráficos;
- Proposta de resolução de problemas, nomeadamente os que envolvam a realização de exercícios ou jogos;
- Constituição de contratos de aprendizagem em função da organização de grupos;
- Valorização do *feedback* dos estudantes;
- Conceção de atividades de reforço e formas alternativas e/ou complementares de abordar um determinado tema;
- Autoavaliação do trabalho realizado, com periodicidade diária, semanal, mensal...);
- Implementação de sistemas de apoio que permitam ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades, com distintos formatos: colegas de estudo, colegas ou adultos mentores, parceiros de leitura, gravadores áudio e vídeo (pré-concebidos pelo professor ou pelos estudantes), organizadores visuais (que permitem tirar apontamentos de forma organizada e orientada), materiais impressos previamente sublinhados, seleção de ideias essenciais, entre outros.

Outro dos níveis a que a diferenciação pedagógica pode ocorrer situa-se no domínio dos produtos, isto é, dos elementos que, em função das estratégias de ensino-aprendizagem adotadas, são estabelecidos como instrumentos de avaliação de todo o processo. A esse título, registre-se a possibilidade de selecionar de entre uma série de produtos diferenciados, como sejam:

- cartazes /anúncios de publicidade,
- colagens/ pinturas,
- mapas conceituais, tabelas, esquemas, fluxogramas,

- fotos,
- cronologias,
- gravações áudio/ vídeo,
- leituras,
- debates/ grupos de discussão/ mesas redondas,
- entrevistas,
- recensão crítica de um livro,
- portefólios,
- pesquisa(s),
- *checklists*/ questionários,
- cartas, diários, ensaios,
- notícia de jornal,
- dramatização/ representação de um papel,
- coreografia, escultura, mímica.

Uma vez clarificado o conceito de diferenciação pedagógica, justificada a necessidade de promover a sua planificação de forma intencional e explícita, bem como os princípios que lhe estão subjacentes e considerada a possibilidade de esta diferenciação se situar ao nível dos conteúdos, dos processos ou ainda dos produtos, importa agora debruçarmo-nos sobre alguns exemplos práticos de como, no âmbito da educação linguística, e mais concretamente nos domínios da leitura e da escrita, diferentes estratégias diferenciadoras poderão ser implementadas.

II. Estratégias e recursos diferenciadores visando promover a compreensão leitora

Consideraremos aqui o termo estratégia na aceção que lhe é dada nomeadamente por Roldão (2009, p. 57):

A estratégia enquanto concepção global de uma acção, organizada com vista à sua eficácia [...]: o elemento definidor da estratégia de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem.

Assim, e no sentido de ajudar os estudantes a desenvolver os níveis de competência leitora, procuraremos identificar uma série de técnicas que, de forma articulada, configuram um trabalho em torno de estratégias de compreensão leitora. Assumiremos, em termos genéricos, cinco grandes tipos de estratégias:

- i) de previsão;
- ii) de (re)organização;
- iii) de relação (com conhecimentos prévios, com outros textos, etc.);
- iv) de questionamento;

v) e de síntese.

Ao serviço da construção de significado, estas estratégias deverão gradualmente tornar-se automáticas em virtude da sua aplicação sistemática. Se um leitor proficiente saberá que tipo de estratégia deverá selecionar, como aplicá-la e controlar a sua aplicação, no caso de leitores em iniciação, torna-se necessário explicitar, mediante instrução explícita, em que consiste a estratégia, bem como e quando deve ser usada.

2.1. Estratégia de previsão

Considere-se, a título de ilustração, a estratégia de previsão, a qual consiste em fazer previsões ou suposições sobre o que, no texto que estamos a ler, virá a seguir. Convirá alertar o leitor iniciado para a necessidade de, à medida que lemos um texto, irmos fazendo várias previsões. A esta primeira explicação, com descrição explícita da estratégia, deverá seguir-se uma demonstração da mesma, que servirá de modelo e permitirá ao aprendiz de leitor observar como deverá proceder.

O ponto de partida pode ser justamente a capa do livro.



Fig. 1: Capa de *A História da Pata Patrícia Patanisca* de Beatrix Potter.

Na capa em questão, observamos uma pata e uma raposa que passeiam juntas. Estando ambas vestidas com peças de roupa típicas do vestuário humano, talvez esta seja uma história de ficção. Por outro lado, o facto de a imagem da pata aparecer duas vezes na capa poderá levar-nos a pensar que a protagonista da história será a pata, o que parece confirmar-se pela leitura do título da história.

Quanto à localização no tempo e no espaço, as representações (mais realistas) de outros animais como o pintainho e a borboleta, bem como das dedaleiras em flor apontam para que a história decorra num ambiente campestre, provavelmente na Primavera.

Estas pistas ou previsões, bem como outras que possam vir a ser apontadas no trabalho colaborativo com os estudantes (a partir do seu conhecimento do mundo e das expectativas que estes constroem sobre o comportamento típico que determinadas personagens podem assumir), podem ser registadas numa espécie de mapa de ideias como o que, de seguida, se apresenta:

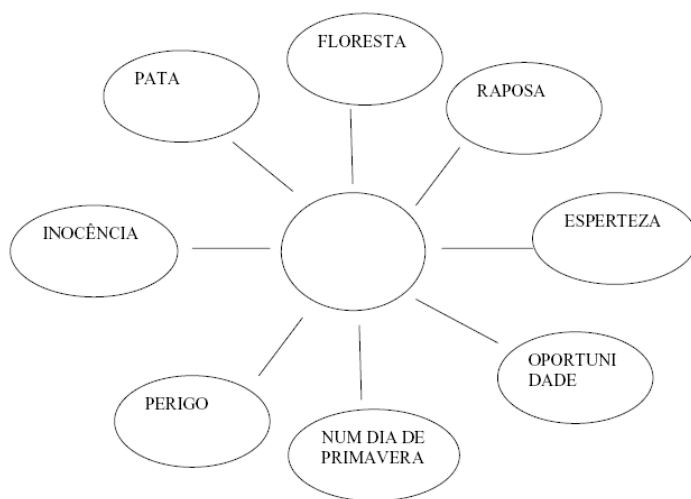


Fig. 2: Mapa de ideias a partir da capa de *A História da Pata Patrícia Patanisca* de Beatrix Potter.

Após a exploração da capa, os estudantes devem ser incentivados a fazer previsões sobre o texto, interrompendo pontualmente a leitura para antecipar o que pode acontecer a seguir e discutindo com os colegas e o professor as suas hipóteses. Uma forma de explicitar a estratégia consistirá em solicitar aos estudantes que preencham, à medida que avançam na leitura, uma tabela de previsões como a que, de seguida, se apresenta, na qual serão chamados a ir fazendo previsões e a verificar, num momento posterior, se a previsão se concretizou ou não ou, em caso negativo, se poderá ainda vir a concretizar.

	PREVISÃO	ACONTECEU	NÃO ACONTECEU	AINDA PODE ACONTECER
CAPA	1.			
	...			
Página X	1.			
	...			
Página Y	1.			
	...			

Fig. 3: Tabela de previsões a partir da capa de *A História da Pata Patrícia*

2.2. Estratégia de reorganização

No entanto, porque os bons leitores não fazem apenas previsões, antes usam constantemente múltiplas estratégias, e nem todos os géneros textuais são passíveis de se prestarem às mesmas estratégias, importa diversificar o contacto com outros tipos de textos para além dos narrativos. Os textos informativos configuram justamente um dos géneros textuais mais densos em termos da informação que veiculam e, estando presentes em áreas como a do conhecimento do mundo (seja na biologia, na história ou outras), importa promover igualmente estratégias que potenciem uma maior agilidade e eficácia na sua compreensão.

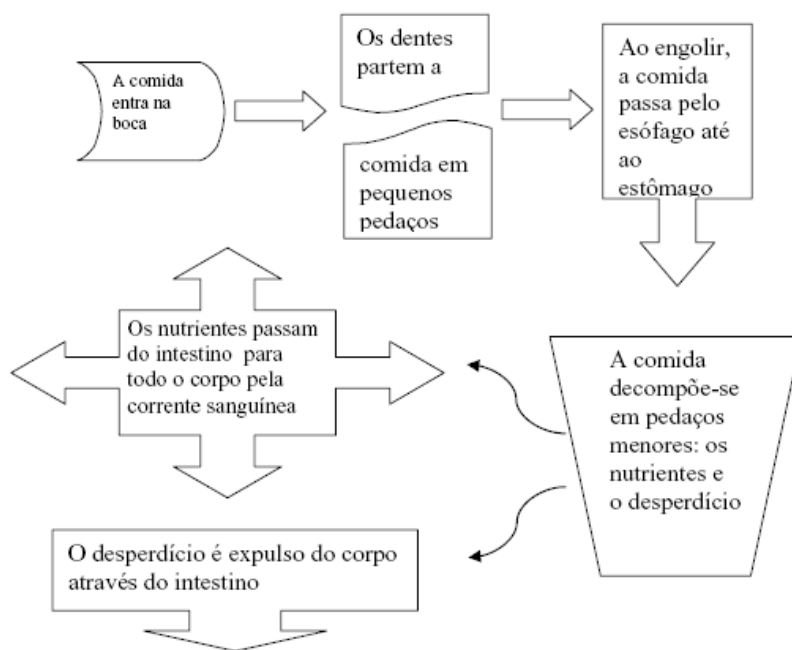


Fig. 4: Fluxograma de um texto descrevendo o processo digestivo

A estratégia de reorganização parece poder aplicar-se com grande relevância este género textual, já que permite não apenas melhorar a sua compreensão, como ainda facilita a recuperação de informações-chave do texto para memorização.

Esta mesma estratégia oferece a vantagem de poder ainda ser aplicada a textos narrativos, nomeadamente na caracterização de personagens que surgem indiretamente caracterizadas (através do diálogo ou das ações que estabelecem com as restantes personagens) ao longo do texto, sendo solicitado aos estudantes que identifiquem, sob a forma de adjetivos, por exemplo, características de uma dada personagem inferidas a partir do texto, apresentando, para cada uma delas os excertos do texto (a “prova real”) que ilustram essas mesmas características deduzidas.

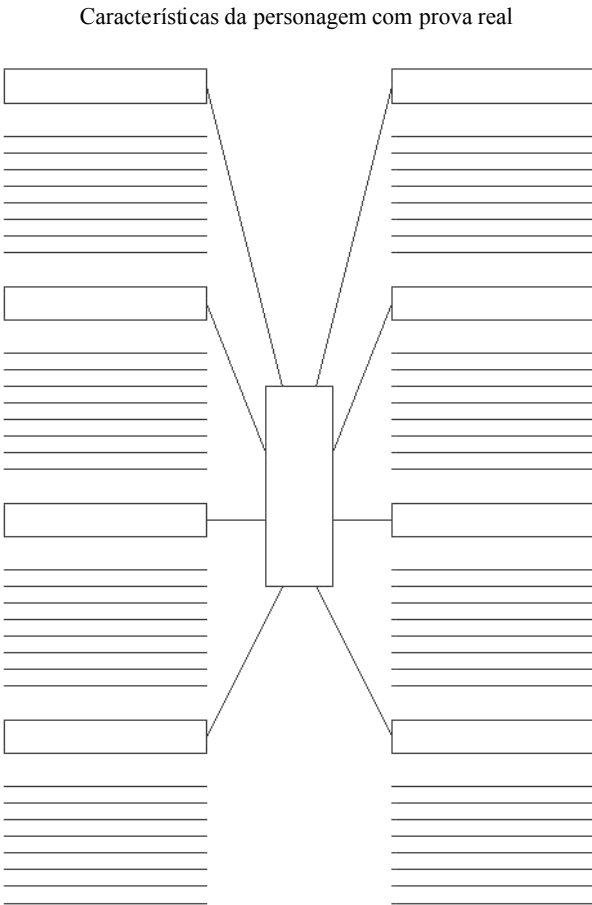


Fig. 5: Gráfico de caracterização de personagem com prova real

Dado que reorganizar a informação dispersa no texto implica a capacidade de a analisar e reestruturar, de forma a representá-la sob a forma de estruturas visualmente mais legíveis (como mapas conceptuais, redes semânticas ou outras tabelas e gráficos), tais estratégias permitem desenvolver a capacidade de relacionar ideias e favorecem a sua memorização.

2.3. Estratégia de relação

Esta habilidade de estabelecer relações é central numa outra estratégia, que intitulámos justamente de relação. Esta é a estratégia a ativar sempre que pretendemos que os estudantes integrem o conhecimento que o texto veicula sobre determinado tema e sejam capazes de tomar consciência quer dos conhecimentos prévios que detinham antes da leitura do texto, quer das dificuldades que subsistem após a leitura, quer ainda do que gostariam de vir a saber sobre o tema em questão.

Exemplo de uma ficha de registo

O que sabia sobre o assunto	O que aprendi com o texto	O que não percebi bem	O que gostava ainda de saber	Onde posso procurar mais informações

Fig. 6: Tabela de registo de conhecimentos (Sim-Sim (2007, p. 30))

Esta estratégia pode ainda ser aplicada a textos narrativos, nomeadamente quando se pretende levar os estudantes a comparar, estabelecendo relações entre dois textos ou duas versões de um mesmo texto.

Uma das formas de representar os aspetos em comum entre os dois textos ou aspetos particulares dos mesmos (como as personagens, por exemplo) consiste em adotar formas de representação como o diagrama de Venn ao serviço de uma leitura comparada, sendo que, na intersecção das duas circunferências, deverão ser identificadas as características comuns às duas histórias e, nas áreas não coincidentes, os aspetos divergentes. Note-se que esta técnica é passível de ser utilizada, por exemplo, no pré-escolar, materializando a representação, em termos reais, mediante a utilização de dois arcos e os elementos relevantes do texto recorrendo a objetos representativos dos mesmos.

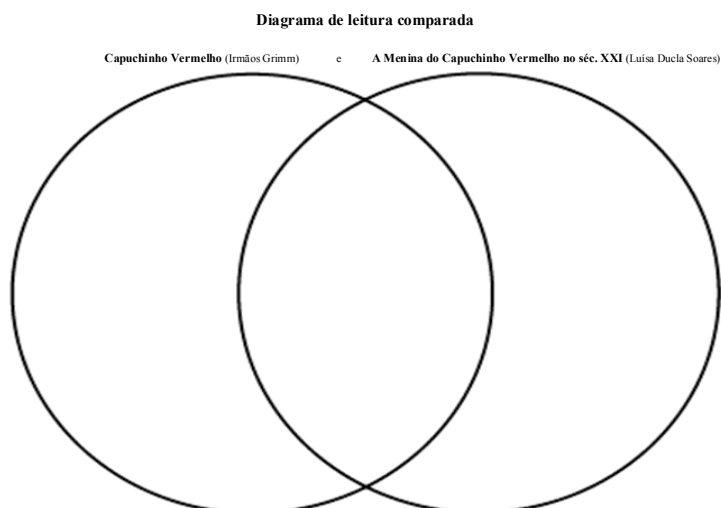


Fig. 7: Diagrama de leitura comparada (Teixeira (2011))

A vantagem deste tipo de representações visuais a que temos vindo a fazer apelo reside no facto de permitirem, cada uma delas à sua maneira, uma re-apresentação da informação contida no texto num processo ativo em que o conhecimento, a compreensão e a memória interagem em contínuo: ao melhorar um destes aspetos, registam-se melhorias também nos restantes.

2.4. Estratégia de questionamento

Nenhuma outra estratégia de compreensão leitora terá sido objeto de uma tão insistente utilização quanto a estratégia de questionamento. Reconhece-se, hoje, a necessidade de colocar questões que permitam avaliar a compreensão leitora (Viana, 2007) de forma a contemplar não apenas a informação explícita no texto (questões de natureza literal), como também a informação implícita no texto (questões de natureza inferencial) ou ainda a capacidade de integrar as informações oferecidas no texto com o conhecimento do mundo que o leitor já detém (questões de compreensão crítica). As questões que se seguem, colocadas relativamente ao excerto do texto “Pedro Coelho” ilustram justamente esta variedade de questões que se podem colocar:

Pedro Coelho

Era uma vez quatro coelhinhos que se chamavam Floco, Orelhas Compridas, Rabo-de-Algodão e Pedro Coelho. Viviam com a mãe numa toca debaixo das raízes de um grande pinheiro. “Agora, meus amores” - disse uma manhã a velha Senhora Coelho - “podem ir até ao campo, mas não entrem no quintal do senhor Gregório! O vosso pai teve lá um acidente. A mulher do senhor Gregório transformou-o numa empada!”

Questões:

Q1) Como se chamavam os quatro coelhinhos?

R1) Os quatro coelhinhos chamavam-se Floco, Orelhas Compridas, Rabo-de-Algodão e Pedro Coelho.

Q2) Onde é que a Senhora Coelho proibiu que os coelhinhos fossem?

R2) A Senhora Coelho proibiu-os de irem ao quintal do senhor Gregório.

Q3) Com quem é que a Senhora Coelho falava quando disse “meus amores”?

R3) A Senhora Coelho falava com os seus filhotes. (“viviam com a mãe”)

Q4) O que queria dizer a Senhora Coelho com: “O vosso pai teve lá um acidente?”

R4) O pai foi apanhado, morto, feito em empada e comido pela família do senhor Gregório.

Q5) Qual dos coelhinhos não ouviu a Senhora Coelho?

R5) O Pedro Coelho.

(adaptado de Giasson (1993, pp. 291-292)

Note-se que nas duas primeiras questões colocadas, ambas questões de natureza literal, mobiliza-se os leitores a procurarem a resposta relevante nos dados explicitamente presentes no texto. No entanto, se confrontados exclusivamente com perguntas deste tipo, os leitores iniciados terão tendência a centrar o seu trabalho sobre aspetos de pormenor. Da mesma forma, se se pretender trabalhar níveis de compreensão inferencial, como na pergunta 3, este tipo de questionamento mais exigente fará com que o jovem leitor possa, futuramente, ser capaz de extrair informação que se encontra “nas entrelinhas”. Já as respostas dadas face às questões 4 e 5 fazem apelo aos conhecimentos prévios do leitor perante o texto: na resposta 4, o leitor antevê já qual o destino reservado aos coelhos que são apanhados em quintais alheios e, na resposta 5, manifesta ou já conhecer a história ou saber que, quando uma personagem é referida no título, geralmente é o protagonista da história.

Importa ainda referir que, embora a colocação de questões aos leitores seja uma estratégia relevante visando a compreensão leitora destes últimos, não deixa de ser menos interessante o exercício inverso, em que se coloca ao leitor o desafio de ser ele próprio a produzir as suas questões sobre o texto. Estudos vários (nomeadamente Yopp, 1988) mostram que, quando se compara o desempenho entre alunos que se limitam a responder às questões do professor com o desempenho de alunos que construíram as suas próprias questões, o controle do aluno no processo de questionamento revela-se mais eficaz quer em termos de compreensão, quer em termos de consciencialização dos processos envolvidos para responder às questões e, conseqüentemente, em termos da própria autonomia do leitor.

2.5. Estratégias de síntese

Ensinar os alunos a sintetizar o que leem constitui outra das estratégias de compreensão leitora, pois esta técnica requer que o leitor desenvolva a capacidade de “filtrar” unidades de texto relativamente extensas, distinguindo as ideias principais das acessórias para, em seguida, conceber uma nova forma de as organizar. Não sendo uma tarefa fácil, importa pois, oferecer, numa fase inicial, os “andaimes” que permitirão ao jovem leitor a capacidade de mobilizar esta estratégia de síntese de forma mais ou menos automática.

Nos exemplos que apresentamos de seguida, podemos observar a aplicação destas estratégias quer a textos narrativos, que ainda a textos informativos:

1. _____
Nome da personagem

2. _____
Duas palavras que descrevam personagem

3. _____
Três palavras que descrevam o espaço

4. _____
Quatro palavras que descrevam o problema

5. _____
Cinco palavras que descrevam um acontecimento

6. _____
Seis palavras que descrevam outro acontecimento

7. _____
Sete palavras que descrevam um terceiro acontecimento


8. _____
Oito palavras que descrevam a resolução do problema

Fig. 8: Pirâmide narrativa (Teixeira, 2011)

- DURANTE A LEITURA – GRUPO I

Aprende: Se souberes como está organizado um texto, consegues localizar mais rapidamente a informação.

✓ Lê novamente a notícia a que se refere a imagem e completa o esquema de acordo com o que aprendeste:



TÍTULO: _____

SUBTÍTULO: _____

LEAD:
(Quem?) _____
(O quê?) _____
(Onde?) _____
(Quando?) _____

CORPO DA NOTÍCIA:
(Como?) _____
(Porquê?) _____

Fig. 9: Esquema da estrutura de uma notícia (Lago, 2012)

3. Considerações finais

Procurámos, neste texto, e a partir da identificação de alguns dos principais princípios pedagógicos que subjazem a uma pedagogia diferenciada, demonstrar como, no âmbito do ensino-aprendizagem do Português e, mais concretamente no domínio da leitura, diferentes estratégias diferenciadoras poderão ser implementadas.

Justamente porque se trata de um processo particularmente complexo, defendemos que esta competência deve ser, desde cedo, alvo de um trabalho explícito na aplicação de estratégias que possam conduzir à otimização da compreensão leitora pelos próprios leitores. Estas estratégias envolvidas na compreensão leitora podem e devem ser ensinadas num processo que envolve uma orientação explícita do professor na monitorização das tarefas a desenvolver e uma avaliação diagnóstica, formativa e contínua, culminando na autonomia do aluno, a qual dificilmente poderá ser alcançada sem uma aprendizagem sistemática e consciente dos mecanismos envolvidos.

As mais-valias decorrentes da automatização destas estratégias de que aqui demos testemunho (nomeadamente a construção de mapas ou esquemas, bem como outros dispositivos pedagógicos para registo de experiências de aprendizagem propiciadas pela análise de textos) passam, como vimos, pela possibilidade de explorar estratégias distintas em função das necessidades, interesses e perfis dos alunos, recorrendo a múltiplos tipos de materiais e promovendo a exploração de diferentes tipos de aptidões.

Dado que os alunos são envolvidos na resolução das propostas de trabalho, havendo um foco mais qualitativo do que quantitativo nas tarefas, é de esperar que os alunos delas venham a beneficiar no sentido em que se tornem leitores mais eficazes (i.e., melhores “compreendedores”), mais flexíveis (capazes de integrar a linguagem verbal com outros sistemas de representação não-verbal como a ilustração, ou a representação gráfica em esquemas), mais motivados e autónomos.

Acresce ainda o facto de tais estratégias constituírem um exemplo ilustrativo de diferenciação pedagógica, com potencial de exploração por leitores com diferentes níveis de proficiência, bem como de aplicação transversal, a diferentes géneros textuais.

Referências bibliográficas

Allal, I.; Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Boal, M.E.; Hespanha, M.C. & Neves, M.B. (1996). *Para uma Pedagogia Diferenciada. Programa de Educação para Todos: Cadernos PEPT 2000*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cadima, A.; Gregório, C., Pires, T. et al. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- De Corte, E. (1990). Acquiring and Teaching Cognitive Skills: A State-of-the-art of Theory and Research. In Drenth, P. J. D.; Sergeant, J. A. & Takens, R. J. (Eds.), *European perspectives in psychology* (Vol. 1, pp. 237-263). London: John Wiley and Sons.
- Ministério da Educação e Ciência, Despacho normativo n.º 14/2011 do Gabinete da Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 222 de 18 de novembro de 2011, 45723.
- Gardner, H. (1983; 1993). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Rio Tinto: Asa.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Lago, C. (2012). *A compreensão leitora em textos informativos. Ler para aprender*. Trabalho de Projeto para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Animação da Leitura apresentado à ESEPF.
- Pinto, J. & Brilha, J. (2008). *Referencial de Formação "Pedagogia Diferenciada"*. Lisboa: IEFEP.
- Potter, B. (2007). *A História da Pata Patrícia Patanisca*. Porto: Editora Civilização.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a Compreensão de Textos*, Lisboa: ME – DGIDC.
- Teixeira, J. (2011). *Compreensão Leitora em Textos Narrativos. Diversificar estratégias*. Trabalho de Projeto para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Animação da Leitura apresentado à ESEPF.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Viana, F. L. (2007). *O Ensino da Leitura: a Avaliação*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Yopp, R. E. (1988). Questioning and Active Comprehension. *Questioning Exchange*, 2, 231-238.

A variação linguística no contexto escolar

PAULA MAIMUNA BERNARDO ÂNGELO BAMBO

Universidade Pedagógica, Moçambique

1. Introdução

No presente artigo iremos fazer a análise de seis composições de alunos da 9.^a classe da Escola Secundária Geral do Cualane. A referida escola localiza-se no município de Quelimane, província da Zambézia. De salientar que os seis estudantes que serviram de informantes têm a Língua Portuguesa como língua materna o que pressupõe que conheçam as regras básicas de funcionamento da língua.

O objectivo principal da pesquisa é o de analisar as produções escritas dos alunos para verificar o nível de produção escrita destes e o nível de conhecimento das regras de funcionamento da língua portuguesa tida como língua oficial e de ensino em Moçambique e essencialmente verificar os fenómenos de variação da língua portuguesa.

A pesquisa é essencialmente descritiva uma vez que se fez a descrição das características das produções escritas dos alunos da escola secundária do Coalane.

Assim, fez-se um estudo de caso descritivo das composições escritas dos alunos da escola Secundária do Coalane com vista a apresentar um quadro detalhado do fenómeno para facilitar a sua compreensão, pois não se tinha o objectivo de construir modelos teóricos.

Deste modo, em termos estruturais começa-se por fazer uma abordagem teórica dos conceitos julgados importantes para a análise do discurso escrito como são os casos dos conceitos de variação e norma. Para facilitar a análise, apresentámos os aspectos linguísticos comuns num quadro. É importante referir

que não analisamos todos os casos apresentados no quadro porque alguns desvios não são cometidos por número significativo de informantes.

2. Norma e Variação Linguística

Tendo em conta que a nossa abordagem será feita à volta da questão da variação linguística, iremos nesta parte do trabalho fazer uma breve referencia à questão da norma, para que possamos analisar a variação linguística.

“Norma designa um conjunto de factores linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de certa comunidade” (Faraco, 2008, p. 40), e não regras que determinem como se deve falar.

Ainda de acordo com Faraco (2008, p. 37) norma culta é “o conjunto de fenómenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”, ou seja, a maneira como um falante de determinada língua costuma falar ou escrever certa expressão que utiliza em determinada situação; sendo assim, para cada grupo social de que fazemos parte, temos uma variação de nossa linguagem e para todas elas há uma norma.

Tomando em consideração que a norma culta rege uma língua, aponta caminhos e deve ser estudada na escola para que assim todos tenham acesso às diferentes formas de pensar a língua, importa para o presente trabalho, olhar para a variedade do português que é tida como norma na escola para ver se é a mesma variedade que os nossos informantes utilizaram nas suas composições escritas.

Dada a natureza do trabalho, achou-se importante olhar também para a questão da variação linguística cujo conceito se apresenta em seguida.

Para Binatti (2006), nenhuma língua se apresenta como entidade homogênea; todas são retratadas por uma união de variedades. Partindo dessa perspectiva que língua e variação são inseparáveis, a Sociolinguística considera a diversidade não como um problema, mas como qualidade constitutiva do fenómeno linguístico.

É tendo em conta esta visão de Binatti (2006), que ao longo do nosso trabalho preferimos adoptar as variações como desvio e não como erro pois a diversidade faz parte da língua. Assim em seguida apresentamos os conceitos de erro e desvio.

2.1. Desvio e Erro

Desvio e erro são termos usados para designar a classe de ocorrências de discursos que levam ao equívoco, ao estranhamento, a distúrbios de decifração, compreensão ou aceitação.

Assim, o desvio para um falante pode não o ser para outro falante. Deste modo, um desvio que é tolerado e aceite numa situação pode ser reprovado numa outra situação.

O conceito de desvio e erro pressupõem a existência de um falante ideal. Esse falante em princípio tem o domínio pleno da língua.

De acordo com o site <www.ciberduvidas.com>, desvio linguístico é:

A ocorrência de discurso reprovado causado por um ou mais distúrbios seguintes: de decifração; de compreensão como as impropriedades, ambiguidades; de adequação conotativa; e de comunicabilidade. Quanto ao nível de análise linguística em que ocorrem os desvios linguísticos classificam-se em: fonológicos; grafológicos; morfo sintáticos; semânticos; e pragmáticos.

No fundo, falamos aqui de duas perspectivas diferentes sobre a língua: uma, a chamada normativa, que entende que «uma gramática que pretenda registar e analisar os factos da língua deve fundar-se num claro conceito de norma e de correcção idiomática» (Cintra e Cunha, *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 1984, p. 5); outra, a chamada descritiva, que defende a ideia de que «[...] o **desvio**, embora sendo uma ruptura da norma, não é uma ruptura do código.

Liski e Putanem (1983) citados em Struod e Gonçalves (1997, p. 11) definem erro como ocorrendo quando o falante:

Deixa de seguir o padrão ou o modo do discurso de pessoas instruídas. O erro é uma forma linguística ou a combinação de formas de formas linguísticas, no mesmo contexto e sob condições de produção semelhantes, não seriam, muito provavelmente produzidas por falantes nativos.

Deste modo ao longo do nosso trabalho utilizaremos o termo Desvio por se tratar de um trabalho de análise descritiva. Em seguida, faz-se uma discussão do discurso escrito, uma vez que a base para a realização do presente trabalho foram composições escritas.

3. A Linguagem Escrita

A linguagem escrita é normalmente mais conservadora que a linguagem oral pelo facto de esta ser realizada por um signo mais duradouro. Muitas vezes a linguagem escrita está ligada a contextos marcados de formalidade. De acordo com Faraco & Tezza (2004, p. 110):

Os estudos sociolinguísticos mostram que há uma forte correlação entre situações formais e o uso preferencial de formas linguísticas mais conservadoras: o falante para satisfazer às expectativas sociais, procura evitar nesses contextos formas próprias do vernáculo.

Com base na citação acima apresentada, podemos afirmar que o discurso escrito é quase sempre planificado. No caso dos nossos informantes, estes

produziram os textos em contexto de sala de aula o que pressupõe que eles tenham usado todos os recursos linguísticos de que dispõem. Uma vez que fizemos referência ao termo discurso, passamos, em seguida, a apresentar o conceito de discurso. Para Cunha e Cintra (1984, p. 115) discurso é:

Uma língua no acto, na execução individual; como cada individuo tem em si um ideal linguístico, procura ele extrair do sistema idiomático de que se serve as formas do enunciado que melhor exprimem o gosto e o pensamento. Essa escolha entre os diversos meios de expressão entre que lhe oferece o rico reportório de possibilidades, que é a língua, denomina-se estilo.

Assim, percebe-se que existem vários estilos de discurso dependendo do objectivo e do contexto da produção do discurso. Para o caso em estudo trava-se de um discurso produzido em situação formal, sala de aula, o que pressupõe que as produções escritas estivessem dentro da norma do português que é utilizada em Moçambique que é a norma do português europeu.

Tendo em conta que se fez a análise de composições escritas, em seguida apresenta-se uma breve abordagem sobre o assunto.

Portanto, a palavra ‘composição’ pode significar diferentes coisas em diferentes circunstâncias. Pode ser uma narrativa pessoal, uma obra de ficção curta ou prosa, uma redacção, um trabalho dramático ou um poema. Cada uma destas obras tem seu próprio conjunto de regras. Ao longo do presente trabalho ao fazer-se referência as composições escritas estar-se-á fazendo referência a uma redacção no sentido de uma produção textual. Apresentados que foram os conceitos bases, no ponto 4 faz-se a alusão ao quadro dos desvios.

4. Quadro de Desvios

Desvios	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5	Texto 6
Desvio ortográfico	dscriminar		Preocupação, dextra, avasso	peso	Apititi duença	Malhoria veremos
Concordância em número e género	É uma das doença... Corpo das pessoa...	Entre os jovens continua	- É a juventude que devem seleccionar. - É a joventude que é mais responsabilizados	Haja mais informações	As pessoas Mais próxima	
Posição do pronome	Essa doença se manifesta	Que é preciso se proteger		...se sente de um jeito		Quando os jovens começam a se desenvolver...
Utilização do adverbio “mais” em vez da conjunção “mas”						- ...Mais alguns sabem mais preferem ... - sexo mais de outras formas

5. Análise dos Desvios

Da análise feita verificámos que os desvios comuns cometidos pelos nossos informantes são três, nomeadamente:

- Desvios Ortográficos
- Problemas de Concordância de Género e Número
- Posição do Pronome

Tendo em conta a tipologia de desvios anteriormente apresentados, os três desvios acima referenciados agrupam-se em dois tipos de desvios nomeadamente: grafológicos e morfossintácticos.

5.1. Desvios Grafológicos

A grafologia estuda os sistemas gerais da escrita incluindo a forma das letras e o aspecto geral da escrita manuscrita. Tendo em conta essa definição o tipo de desvio que se enquadra nesse item é o desvio ortográfico.

Dos seis informantes por nós seleccionados apenas um é que não cometeu desvio grafológico que é o informante do texto 2. Os cinco informantes que cometeram o desvio grafológico têm a escrita fonética, isto é, escrevem o que ouvem sem ter em conta outros aspectos como ilustram os exemplos que se seguem: “apititi e duença”.

Como se pode verificar nas palavras acima citadas o ‘e’ foi substituído pelo ‘i’ pelo facto de a sua pronúncia ser ‘i’; e a vogal ‘o’ foi substituída por ‘u’ pela mesma razão.

Importa frisar que para a produção do discurso escrito utilizam-se grafemas representando os sons, mostrando a relação existente entre o sistema fonemático e grafemático das línguas. Barroso (1999, p. 196) defende que:

Uma vez que os fones (e/ou alofones) representam as realizações, concretas, das unidades, abstractas, com a função distintiva num sistema linguístico particular- os fonemas-, por um lado, e estes estão representados, na escrita, por sinais gráficos, abstractos quanto baste- os grafemas-, por um lado, e estes constituídos concretamente por letras (e/ ou sinais diacríticos).

Apesar da existência de uma correlação entre fone e grafema o número de unidades de cada plano não é o mesmo, isto é, os fonemas não são realizados exactamente pelo mesmo número de fones, nem os grafemas são constituídos pelo mesmo número de letras e o número de fonemas que ele representa.

Gonçalves (2010, p. 53) afirma que, “no sistema de escrita do português não existe sempre uma correspondência biunívoca entre os sons e os grafemas”. Deste modo, é possível inferir que os desvios grafológicos cometidos pelos nossos informantes poder ter sido causados por essa “disparidade” existente entre o sistema grafológico e fonemático existente na língua portuguesa.

5.2. Desvios Morfossintáticos

Sendo, tradicionalmente, a morfologia e a sintaxe um núcleo duro da gramática, apontam-se como objecto do estudo da morfologia as categorias gramaticais, a sua divisão e respectivas propriedades gramaticais e o estudo da paradigmática das classes gramaticais flexionais, e a sintaxe tem seu objecto do estudo o conjunto das propriedades das estruturas que estão subjacentes aos enunciados existentes ou possíveis numa dada língua

Nesta **óptica**, aqui enquadrámos dois tipos de desvios nomeadamente: problemas de concordância e posição do pronome.

Para reflectirmos em volta da **sintaxe de concordância**, é importante referir que a **concordância** é o princípio sintáctico segundo o qual as palavras dependentes se harmonizam, nas suas flexões, com as palavras de que dependem (Cegalla, 1991, p. 368).

No que diz respeito aos problemas de concordância cinco dos nossos informantes cometeram esse tipo de desvios como ilustram os exemplos que se seguem:

Texto I – É uma das doença...
Corpo das pessoa...

Nos exemplos acima apresentados verifica-se a falta de concordância em número onde os especificadores dos Sintagmas Nominais **doença** e **pessoa** estão no plural mas o seus **núcleos** estão no singular.

Texto II – Entre os jovens continua.

Falta de concordância em número entre o nome **jovens**, que está no plural, e a forma verbal **continua**, que se encontra no singular.

Texto III – É a juventude que devem seleccionar.

Também encontramos problemas de concordância em género entre o sintagma nominal a **juventude**, que é singular, com a forma verbal **devem**, que está no plural.

Texto IV – Haja mais informações.

Texto V – As pessoas mais próxima.

Nestes últimos informantes, também notamos que existem problemas de concordância em número.

De uma maneira geral, notamos que existem problemas de concordância em número nos nossos informantes. Estes desvios mostram claramente os problemas que os nossos informantes nessa área.

Outro aspecto é a posição do pronome. Os quatro estudantes que têm problemas em colocar os pronomes todos colocam os pronomes em posição pré verbal como ilustram os exemplos que se seguem:

Informante I – “Essa doença se manifesta”.

Informante II – “Que é preciso se proteger”.

Informante IV – “se sente de um jeito”.

Informante VI – “Quando os jovens começam a se desenvolver...”

Em todos os casos o pronome deveria estar em posição pós verbal.

Repare-se que apesar de estes falantes não falarem a língua echuabo, eles encontram-se num meio onde as pessoas que falam a língua portuguesa da qual foi feita a aquisição falam o echuabo.

Assim, mesmo sem serem falantes da língua materna daquela região, eles sofrem influência do meio linguístico em que estão inseridos, pois na língua echuabo os pronomes clíticos aparecem em posição pré-verbal, como ilustra o exemplo a seguir

- Paula odiloga....

em que a expressão *odi* – na tradução literal significa *me* e a expressão *loga* na tradução literal significa falar. Assim a tradução literal da expressão *odiloga* seria *me falou*.

Como se pode ver o clítico aparece em posição pré verbal facto que faz com que os falantes nativos do echuabo tenham tendência em colocar os pronomes clíticos na posição pré verbal.

É importante referenciar que os nossos informantes têm como língua materna a língua portuguesa mas encontram-se num meio linguístico em que esse tipo de desvio ocorre com frequência e são influenciados pelo meio em que estão inseridos.

6. Conclusão

Dado que o principal objectivo do trabalho era analisar os desvios linguísticos comuns nos nossos informantes, fizemos análise de três desvios. É importante referir que existem outros desvios no texto porém não foram objecto de análise pelo facto de não terem sido cometidos por um número significativo de informantes.

Constatámos que, apesar de os nossos informantes todos terem como língua materna a língua portuguesa, estes estão expostos às estruturas linguísticas da língua echuabo, facto que influencia no fraco domínio das regras gramaticais da língua portuguesa, uma vez que são estudantes da 10.^a classe que ainda estão em fase de aprendizagem das regras gramaticais da língua portuguesa.

Portanto, depreende-se que a língua portuguesa que é tida como norma na escola é diferente da língua portuguesa que é língua materna dos estudantes que serviram de informantes. Assim, podemos afirmar que os estudantes têm como língua materna a variante emergente do português Moçambicano e não a variedade do português Europeu que é considerado norma na escola moçambicana.

Assim, existe a necessidade de se pensar na normalização de uma variedade do português moçambicano, uma vez que os falantes do português de Moçambique que tem a língua portuguesa como língua materna não utilizam a variedade que é ensinada nas escolas que é a variedade do português europeu.

Referências bibliográficas

Barroso, H. (1999). *Forma e Substância da Expressão da Língua Portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Binatti, R. (2006). *Sociolinguística*. Disponível em: <www.portuguesdobrasil.net>. Acesso em out/2015.
- Ciberdúvidas*. Disponível em: <www.ciberduvidas.com>.
- Cunha, C. & Cintra, L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa. Edições Sá da Costa.
- Cegalla, D. P. (1991). *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa* (34.^a ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Faraco, A. C. & Tezza, C. (2004). *Prática do Texto Para estudantes universitários* (12.^a ed.). São Paulo, Brasil: Editora Vozes.
- Faraco, C. A. (2008). *Norma culta brasileira: desatando nós*. São Paulo: Parábola.
- Mussalim, F. & Bentes, A. C. (2006). *Introdução à Linguística Domínios e Fronteiras* (Vol 2, 5.^a ed.). Brasil: Cortez Editora.
- Stroud, C. & Gonçalves, P. (1997). *Panorama do Português Oral de Maputo* (Vol. I). Maputo: INDE.
- Stroud, C. & Gonçalves, P. (1997). *Panorama do Português Oral de Maputo* (Vol. II). Maputo: INDE.
- Stroud, C. & Gonçalves, P. (1998). *Panorama do Português Oral de Maputo* (Vol. III). Maputo: INDE.
- Tarallo, F. A. (1997). *Pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática.

Língua portuguesa como língua estrangeira na Universidade Estadual do Oeste do Paraná na modalidade presencial e a distância: um relato

ROSE MARIA BELIM MOTTER, BEATRIZ HELENA DAL MOLIN,
JULIA CRISTINA GRANETTO MOREIRA & LUANA RODRIGUES DE SOUZA OLIVEIRA
UNIOESTE

FRANCIELI MOTTER LUDOVICO
UTFPR

Introdução

Das diversas mudanças decorrentes da sociedade contemporânea, uma delas é a necessidade de conhecer, aprender e praticar uma língua estrangeira, por motivos profissionais, turísticos, acadêmicos, entre outros.

Devido ao destaque internacional que o Brasil ganhou nos últimos anos, desencadeado, principalmente, pelos eventos esportivos internacionais como a Copa do Mundo de 2014 e os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos que serão realizados ainda neste ano, aumentou também a procura pelo aprendizado do idioma português, chamando a atenção de diversos turistas, o que também foi observado em outras áreas devido à expansão e interesse de investimentos econômicos por parte dos estrangeiros.

Neste artigo, o objetivo é relatar como está acontecendo o curso de Português como Língua Estrangeira (PLE) na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel, que atualmente é ofertado na modalidade presencial e a distância. Inicialmente, os cursos atendiam apenas aos estrangeiros que se encontravam na região presencialmente; porém, hoje existe a procura pela aprendizagem do português por pessoas de outros países, na modalidade a distância.

Assim, dedicaremos uma seção do artigo para expor o ensino presencial e em outra seção o ensino a distância, por se tratar de dois momentos e contextos

diferentes de aprendizagem. Para uma melhor compreensão dos conceitos por nós adotados em relação ao aprendizado de uma segunda língua, a primeira seção será a responsável pelos esclarecimentos que nortearam o trabalho.

Ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira

A Língua Portuguesa ocupa a quinta posição entre as línguas mais faladas do mundo (Rehm & Uszkoreit, 2012). Sua importância é resultado da relevância dos países que a falam no âmbito político, social e econômico. É a língua oficial de oito países, sendo eles: Portugal, Brasil, Moçambique, Angola, Timor Leste, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, e Cabo Verde. Estatisticamente, o uso mais expressivo fica por conta dos quatro primeiros países.

Segundo Leroy e Coura-Sobrinho (2011), os principais motivos pelo crescente entusiasmo dos estrangeiros em aprender a Língua Portuguesa na sua variante brasileira são: (1) o crescente desenvolvimento econômico, político, social e cultural do Brasil[...](2) a necessidade de os estrangeiros, principalmente os dos países hispanofalantes vizinhos ao Brasil, de melhorarem de vida, cursando uma graduação ou pós-graduação no Brasil; (3) o intercâmbio empresarial e cultural crescente, fazendo com que o Brasil se torne cada vez mais visitado por trabalhadores e turistas de todo o mundo; (4) o aumento substantivo do número de candidatos que procuram o exame que confere o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), o que projeta ainda mais o Brasil e suas idiossincrasias culturais em todo o planeta. (Leroy & Coura-Sobrinho, 2011, p. 1920)

Em se tratando de ensino-aprendizagem de línguas podemos dividi-los em três conceitos

elementares, são eles: Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira. Consideramos importante explicar as características de cada termo para melhor exemplificar a nossa escolha para esse estudo. Língua Materna, ou Primeira língua, é aquela cujo indivíduo tem seu primeiro contato, com a qual aprendemos a pensar e nos desenvolvemos no mundo, geralmente é a língua dos pais ou da comunidade em que vivemos. No entanto, cabe salientar algumas peculiaridades que nos fazem confundir o uso do termo, por exemplo, se a língua dos pais é diferente da comunidade onde se vive, o indivíduo desde que incentivado pode adquirir duas línguas como a primeira, desde que consiga se comunicar com proficiência nos dois idiomas. Já a Segunda Língua diz respeito à aquisição de um idioma também por imersão, mas quando já possui todas as habilidades linguísticas desenvolvidas.

Esse indivíduo será capaz de se comunicar com a mesma propriedade que em sua Língua Materna; no entanto, adquiriu a língua quando já tinha maturidade linguística suficiente. Já o termo Língua Estrangeira corresponde à aprendizagem de um idioma em contexto formal de ensino, o que acontece em cursos de idiomas, onde a aprendizagem não se desenvolve mediante necessidade real de interação e sim, por meio de estudo da língua e sua estrutura.

Outros termos que devemos considerar ao discutir sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua é aquisição da língua (*language acquisition*) e aprendizagem (*language learning*). A aquisição da língua diz respeito à assimilação da língua por meio da interação real, ou seja, em seu contexto natural de uso, para responder às necessidades reais de comunicação entre indivíduos que partilham do mesmo idioma. Para Schultz (2006), *Language acquisition* refere-se ao processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano em ambientes da língua e da cultura estrangeira, em que o aprendiz participa como sujeito ativo. É semelhante ao processo de assimilação da língua materna pelas crianças; processo este que produz habilidade prático-funcional sobre a língua falada e não conhecimento teórico; desenvolve familiaridade com a característica fonética da língua, sua estruturação e seu vocabulário; é responsável pelo entendimento oral, pela capacidade de comunicação criativa, e pela identificação de valores culturais (Schultz, 2014).

A aquisição da língua é estabelecida de forma natural, resultado da interação com determinada comunidade linguística, ou seja, adquire-se independente do estudo formal da língua e da sua estrutura. A habilidade linguística desenvolvida é a fala e a audição. Por outro lado, a aprendizagem é fundada por se saber sobre a língua com a aplicação de métodos específicos, aprendida num contexto formal de ensino, com uso de material didático, em que geralmente são trabalhadas as quatro habilidades linguísticas: leitura, escrita, fala e audição.

O conceito de *language learning* está ligado à abordagem tradicional ao ensino de línguas, assim como é ainda hoje geralmente praticada nas escolas de ensino médio. A atenção volta-se à língua na sua forma escrita e o objetivo é o entendimento pelo aluno da estrutura gramatical e das regras do idioma, cujas partes são dissecadas e analisadas. É uma tarefa que exige esforço intelectual e capacidade dedutivo-lógica (Schultz, 2014). Desse modo, aquisição está para Língua Materna e Segunda Língua, assim como, Aprendizagem está para Língua Estrangeira.

No caso da aquisição, a necessidade de interação é o principal fator estimulante, ou seja, a necessidade de comunicação com seus pares. Já no caso da aprendizagem, o estímulo deve partir de diferentes aspectos, tais como: (1) interesse

do estudante; quais as suas intenções ao aprender essa língua, fator que pode influenciar intensamente na aprendizagem, visto que, quanto mais o aprendiz quer aprender, mais tempo dedicará ao estudo; (2) o domínio do professor sobre a língua-alvo; neste aspecto ressaltamos a importância do(a) professor(a) ter um bom domínio da língua que irá ensinar e estratégias que possam auxiliar os alunos a compreender a dinâmica da língua. Ressaltamos a importância da qualificação profissional desse professor que não basta saber falar, mas possuir conhecimento das características do idioma materno e também estrangeiro de modo que possa prever possíveis dúvidas dos aprendizes e considerar esse ponto na elaboração dos materiais e aulas. Outro fator importante é o (3) uso do material didático apropriado para cada objetivo dos estudantes.

No caso dessa pesquisa, desenvolvemos um material específico para o ensino de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira, material que foi elaborado conforme especificidades do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas¹.

Ao elaborar o curso, tanto presencial quanto virtual, centramos nossas atividades e preparação de materiais/aulas nas necessidades dos estudantes, dando ênfase na abordagem comunicativa, por acreditarmos que esta poderá trazer mais resultados na comunicação de nossos aprendizes em Língua Portuguesa, já que incentiva o indivíduo a expressar aquilo que deseja ou necessita mediante uma interação. Segundo Almeida Filho (2002):

Este ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como dos pronomes, terminações de verbos, etc.). (Almeida Filho, 2002, p. 36)

Outro recurso que temos usado com bastante sucesso é a análise contrastiva das línguas. Por um grupo se tratar de hispano-falantes, a proximidade dos idiomas é um fator favorável, uma vez que as associações contribuem para a apropriação do conteúdo por parte dos alunos, assim como a explicação e entendimento por parte dos professores. Apesar de deixarmos claro que cada língua é particular, vemos que as comparações auxiliam e, por isso, decidimos não excluí-las tanto do material quanto das interações que fazemos durante a validação da oralidade.

¹ O quadro europeu comum de referência para línguas é um guia de referência usado para descrever os objetivos a serem alcançados pelos estudantes de línguas estrangeiras na Europa de modo a harmonizar esse ensino no território europeu. Foi elaborado pelo conselho da Europa e atualmente é utilizado em praticamente todo tempo disponibilizado para o cumprimento das unidades temáticas, assim como, a resolução de exercícios é um fator preponderante, pois interfere diretamente na qualidade da aprendizagem como também na sua eficácia. Desse modo, desde o princípio salientamos a necessidade do estudo constante para melhor aproveitamento do curso.

Entendemos que a língua materna não deve ser descartada, principalmente por fatores afetivos que contribuem para a melhor aquisição da língua; ao fazer essas comparações entre língua materna e língua alvo, o idioma se torna familiar (Pereira, 2001).

Os cursos se caracterizam pela presença de diferentes tipos de mídias integradas como áudios, vídeos e textos, estimulamos o interesse e envolvimento dos alunos por meio da interação. A integração das mídias (tecnologias) no ensino-aprendizagem, tanto presencial quanto a distância é um fator, não só necessário no mundo atual, como facilitador ao promover a acessibilidade do conteúdo em qualquer espaço.

Curso de língua portuguesa - língua estrangeira na modalidade presencial

O ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE) é uma realidade na Unioeste desde 2004. O Programa de Ensino de Línguas – PEL, atividade de extensão vinculada à Pró-reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, oferece esse idioma com o intuito de atender aos estrangeiros que se encontram na região e necessitam do português para estudar, trabalhar, ou seja, para se comunicar no idioma.

Na turma 2015-2016, o curso de Português como Língua Estrangeira presencial contou com a frequência de seis estudantes estrangeiros de seis nacionalidades diferentes, sendo elas: espanhola, libanesa, alemã, mexicana, tailandesa e francesa. A faixa etária variou entre os 17 e 32 anos. No grupo havia quatro mulheres e dois homens. As aulas aconteceram uma vez por semana com a duração de duas horas.

O material adotado a princípio seria o mesmo utilizado com a turma a distância; porém, por esses alunos se encontrarem em imersão por estarem vivendo no Brasil, estando em contato com a língua aprendida todos os dias, foi necessária a adaptação do material. A professora, então, selecionou textos de interesse dos estudantes, vídeos e atividades de vocabulário e gramática que atendessem e principalmente aprimorassem a habilidade comunicativa dos estudantes, melhorando a cada encontro.

Nas primeiras semanas de aula, por haver distintas nacionalidades, a língua comum para explicação foi o inglês e, por vezes, o espanhol, sendo que o inglês era a língua comum da maioria do grupo. Após dois meses de aula, a professora já conseguia lecionar fazendo uso da língua portuguesa integralmente, deixando as explicações em inglês somente em casos realmente necessários.

A variedade das nacionalidades dos estudantes foi um grande desafio para a professora, visto que duas das seis línguas faladas pelos estudantes se diferenciavam totalmente da língua, portuguesa com alfabeto e escrita diferenciados.

A heterogeneidade não deve ser tida como obstáculo que impeça a adoção de uma nova forma de intervenção didática que possa favorecer consideravelmente o processo de ensino-aprendizagem de textos orais. Também é importante que os docentes encorajem a participação ativa dos alunos nesse processo por meio da troca de informações durante a elaboração da exposição, das atividades e dos exercícios, de modo que professores e discentes possam coconstruir seus conhecimentos. (Santos, 2012, p. 96)

No geral, os alunos que não tinham uma língua ocidental como primeira língua apresentaram mais dificuldade em aprender questões voltadas para a gramática e ordem sintática da língua portuguesa com relação aos demais estudantes. No entanto, o resultado obtido ao longo de sete meses de aula foi muito satisfatório, tanto do ponto de vista dos estudantes, quanto do ponto de vista da professora.

Os estudantes hispano-falantes se destacaram com maior facilidade em adquirir vocabulário e entendimento gramatical, pela similaridade dos dois idiomas. Contudo, foram os que mais tiveram dificuldades de pronúncia que muitas vezes foi confundida com a da língua espanhola e, ainda, “portunhol”. Segundo Ferreira (2002) “o portunhol é a produção lingüística intermediária de um falante de espanhol ou de português ao aprender a outra língua, ou seja, uma interlíngua que muitas vezes se estabiliza e não deixa o aprendiz progredir em direção à língua-alvo” (Ferreira, 2002, p. 142). Era comum confundirem os termos, uma vez que “o fato de um falante de espanhol estar em imersão no Brasil não é condição essencial para a aquisição, apesar de sua constante exposição à língua-alvo” (Ferreira, 2002, p. 153). Entendemos que “Se por um lado essa semelhança facilita o entendimento do português logo aos primeiros contatos, por outro impede, na maioria das vezes, que o falante de espanhol se comunique sem as constantes interferências da sua língua nativa [...]” (Santos, 1999, p. 49). As similaridades entre a língua portuguesa e a espanhola, assim como a bagagem cultural dos hispano-falantes e brasileiros, contribuem para que esses falantes estejam em vantagem no momento de aprender português; no entanto, o cuidado para que não seja falada nem uma nem outra língua deve ser observado pelo professor, alertando-os sempre que necessário.

Ainda com relação à heterogeneidade da turma, o fato de o português ser para eles a terceira, quarta ou até mesmo, a sexta língua a ser falada, facilitou na compreensão e aquisição do idioma. A maioria deles se encontrava na cidade para intercâmbio cultural e estudantil; os perfis linguísticos e culturais dos alunos proporcionaram um ambiente descontraído, favorável à aprendizagem

e que atendesse às expectativas dos estudantes, fazendo com que as aulas de português fossem um ponto de encontro para eles e também uma atividade de lazer, onde ao mesmo tempo em que aprendiam também ensinavam sobre seus costumes e culturas, trocando experiências uns com os outros.

Las culturas cambian, no son algo estático, y se enriquecen con el cambio. Son el resultado de un proceso de adaptación ante nuevas situaciones. Mediante el contacto entre personas de diferentes culturas, vamos aprendiendo mutuamente elementos diversos. Es ese contacto donde definimos y construimos nuevas prácticas de acuerdo a las características y situaciones nuevas. (Lara, 2003, p. 1)²

Quanto à avaliação do grupo, foi diagnóstica e contínua. A avaliação diagnóstica teve como propósito descobrir eventuais dificuldades e falhas de aprendizagem e suas possíveis causas, numa tentativa de solucioná-los. Em todas as aulas foram propostas atividades para que os alunos pudessem discutir suas ideias acerca de um tema e também era proposto que escrevessem um texto por semana para avaliação escrita. Com os eventuais equívocos apontados em suas redações, a gramática era abordada com a finalidade de corrigi-los e também ajudá-los.

O curso terminou no fim do mês de junho de 2016, devido ao regresso dos estudantes para seus países de origem. O resultado final foi satisfatório, uma vez que todos os alunos já podiam se comunicar em língua portuguesa com facilidade. Todos demonstraram um interesse muito grande em continuarem estudando a língua portuguesa virtualmente para não perderem o contato com a língua.

Curso de língua portuguesa - língua estrangeira na modalidade a distância

Diante do desenvolvimento tecnológico vivido nos dias atuais, pode se entender que a grande responsável pela ascensão das línguas estrangeiras é a tecnologia digital, que possibilita que o idioma e a cultura de uma nação sejam levados para além de suas fronteiras, por meio da educação virtual. Com a educação mediada pelas TCD é possível que pessoas de lugares distantes geograficamente e sem o contato físico possam estudar um idioma interagindo e construindo conhecimento.

Decorrente deste contexto, no qual a língua portuguesa se encontra na sociedade e das necessidades que a evolução tecnológica cria, esta seção tem como objetivo apresentar as ações desenvolvidas pelo Curso de Português-língua estrangeira, curso ofertado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Cascavel (UNIOESTE), por meio do Programa de Ensino

² Culturas mudam, não são algo estático, e se enriquecem com essas mudanças. Elas são o resultado de um processo de adaptação a novas situações. Por meio do contato entre pessoas de diferentes culturas, vamos aprendendo mutuamente vários elementos. É por meio desse contato que definimos e construimos novas práticas de acordo com as características e as novas situações (Lara, 2003, p. 1) [tradução nossa].

de Línguas – PEL para funcionários da Fundación Universitaria Católica del Norte (UCN), da cidade de Medellín - Colômbia.

A oferta do curso justifica-se, tendo em vista o Convênio de Cooperação assinado entre a UCN e a UNIOESTE/PEL, o qual prevê “Universidades Estratégicas”, ou seja, uma rede de universidades para promoção do planejamento estratégico participativo, considerando a possibilidade de intercâmbios entre a comunidade acadêmica de ambas as universidades e entendendo que o domínio da língua facilita as diversas atividades técnico científicas e culturais entre as nações. Dentro da proposta, a Unioeste, como membro colaborador desse acordo de cooperação, promove curso de Língua Portuguesa em nível básico na modalidade a distância com carga horária de 90 horas.

A execução do Projeto teve início em março de 2014, tido como um projeto piloto, cuja

aplicação prática visa servir de primeira experiência para se aferir da sua eficácia, e no qual foram analisadas e adaptadas constantemente questões como: material didático, objetos digitais de ensino aprendizagem, conteúdos, novas ferramentas e plataformas digitais que foram utilizadas, etc.

O curso de Língua Portuguesa foi ofertado exclusivamente na modalidade à distância, com atividades síncronas e assíncronas. A comunicação síncrona ocorreu em tempo real entre os participantes, como videoconferência; já a modalidade assíncrona foi desenvolvida em tempos diferentes entre professor, tutor e estudantes, vinculada a um conteúdo previamente desenvolvido, permitindo que a troca de mensagens entre os indivíduos acontecesse nos momentos livres, sem exigir respostas imediatas, ou seja, oferecendo mais tempo para reflexão, como um chat.

Nossa pesquisa se fundamenta em duas características. Quanto à abordagem, estamos tratando de aprendizagem, considerando nosso contexto formal de aprendizagem via aulas virtuais síncronas (via *adobe connect*)³ e também via plataforma *Blackboard* de forma assíncrona. A segunda característica, quanto ao conceito de língua, trata-se, portanto, de ensino de Língua Estrangeira, uma vez que os estudantes não estão imersos em nosso cotidiano e aprendem num contexto formal de ensino virtual, com uso de material didático.

Para Catapan (2010), os Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem (AVEA) consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo. Os AVEA são acessados no portal da Universidade colombiana, no site <<http://www.ucn.edu.co/idiomas/Paginas/>

³ Por se tratar de um curso essencialmente virtual, o Adobe® Connect™ é uma plataforma de web conferência para reuniões de web, aprendizado virtual e webinars. Disponível em: <<http://www.adobe.com/br/products/adobeconnect.html>>. Acesso em: 5 jul 2014.

index.aspx>, para ter acesso, todos os envolvidos, coordenadores, estudantes, professores e tutores possuíam um *login* e senha, concebida pela UCN.

O número de estudantes matriculados no curso totalizou trinta e dois, sendo divididos em quatro turmas, em cada turma trabalhou uma professora ministrante distinta. Este contato de uma hora ocorreu semanalmente era o momento dedicado para os estudantes sanar suas dúvidas, onde o trabalho entre professor e aprendizes ocorreu de maneira colaborativa o que possibilitava novos encaminhamentos e direcionamentos.

Além das professoras ministrantes do curso, todas com formação em Letras, o curso contou com um tutor, estudante de Letras, que realizava o atendimento das quatro turmas semanalmente, dispondo uma hora semanal para momento de tutoria. As professoras ministrantes também exercem o papel de professoras autoras, que elaboraram e selecionaram todo o material disponível, os objetos digitais de ensino aprendizagem e outros recursos didáticos. Outro ator que contribui para o curso, estabelecendo uma relação mais direta entre as Universidades, foi a coordenadora do projeto, que estava em constante acompanhamento e contato com todos os atores participantes, instigando um trabalho colaborativo.

O principal objetivo do projeto foi propiciar aos estudantes a vivência e a aprendizagem real da língua portuguesa, para que de fato ocorresse um acontecimento. Para isso, todo o material didático foi elaborado de maneira autêntica, seguindo os princípios da transversalidade, transdisciplinaridade e hipertextualidade. Os materiais trataram de temáticas em consonância com a sociedade e neles foram utilizados música, literatura brasileira, cultura e demais aspectos que atendam às necessidades e interesses dos aprendizes.

As avaliações ocorrem de modo formativo e contínuo, por meio de atividades escritas e apresentações de trabalho pelos estudantes em forma de *Power point* e vídeo. A interação dos tutores, professores e estudantes ocorreu por meio dos fóruns interativos, *chats*, *web* conferência e vídeo conferência, totalizando um trabalho com as quatro habilidades exigidas para o ensino de uma língua estrangeira, sendo leitura, escrita, fala e audição.

As situações de fala foram cobradas e avaliadas, não só, mas principalmente, por meio das interações via *adobe connect*. Nos momentos de interação face a face virtualmente, observamos os itens a serem melhorados e adaptados no material, assim como ajudamos os estudantes, sanando possíveis dúvidas. Adaptamos nossa interação com perguntas, para que assim respondessem a respeito da unidade temática estudada, de modo a canalizar o ensino proposto para a interação na língua-alvo.

O curso finalizou no mês de julho do ano 2015, com 25 estudantes. As desistências que ocorreram no decorrer do curso, segundo os estudantes, se deram principalmente por falta de tempo dos mesmos e por acúmulo de trabalhos na Universidade.

Considerações finais

As modificações ocasionadas na sociedade moderna têm feito com que o estatuto da língua portuguesa seja alterado de forma significativa, possibilitando que a mesma seja reconhecida na posição de língua internacional. Dispostos neste contexto, é necessário que tenhamos posturas, práticas e metodologias diferentes no que se refere ao ensinar e aprender um idioma, buscando novas e outras formas de transferir o conhecimento.

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná é uma jovem Universidade, com vinte e cinco anos e que procura cumprir, com projetos e programas como este apresentado no artigo, uma estreita relação entre Universidade e as necessidades da sociedade.

O ensino na modalidade presencial desde sua criação se mostra ser uma atividade interessante que possibilita o intercâmbio de todos os envolvidos, alunos e professores. É também uma oportunidade para os estrangeiros que se encontram na cidade terem um lugar para estudar a língua portuguesa com um valor acessível, possibilitando troca de experiências tanto com alunos estrangeiros quanto com alunos brasileiros que também estudam outros idiomas.

A EaD Unioeste é tida como uma modalidade de ensino recente e o curso de Língua Portuguesa foi a primeira experiência, tido como um projeto piloto. Assim, consideramos que, para esta modalidade ter sucesso, não podemos deixá-la ser apenas uma transposição do ensino tradicional, utilizando a tecnologia como meramente um repositório para suportar materiais. A EaD, com os princípios adotados, vai muito além disso; ela é pensada de uma maneira hipertextual e rizomática. Sendo assim, tem muito a contribuir, não só com ensino de língua estrangeira, como também expandindo para todas as outras áreas do conhecimento. É importante mencionar que as duas formas de comunicação, síncrona e assíncrona, foram essenciais e se complementam nesta modalidade de educação.

Consideramos, com este trabalho, que a língua portuguesa, vista como língua estrangeira, se encontra em um momento de ascensão. Diante disso, devemos, como professores e pesquisadores, aproveitar deste momento e realizar experiências novas, contribuindo para um ensino que possibilite novas formas de se produzir conhecimento de maneira significativa, contribuindo de fato para a sociedade.

Referências bibliográficas

- Almeida Filho, J. C. P. (2002). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas* (3.^a ed.). Campinas: Pontes.
- Assmann, H. (1998). *Reencantar a Educação: Rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes.

- Assmann, H. (2000). A metamorfose de aprender na sociedade da informação. *Ci. Inf., Brasília*, 29 (2), 7-15.
- Belloni, M. L. (2001). *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores associados.
- Belloni, M. L. (2006). *Educação a distância*. Campinas SP: Autores Associados.
- Catapan, A. H. (2010). Mediação Pedagógica Diferenciada. In K. M. Alonso, R. S. Rodrigues, J. G. Barbosa (Orgs.), *Educação a Distância: práticas, reflexões e Cenários plurais* (pp. 71-79). Cuiabá: EdUFMT.
- Clementino, Adriana (2005). *Gestão pedagógica de cursos em Ead Online*. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/041tcc5.pdf>>. Acesso em: 06-08-2014.
- Dal Molin, B: H. (2003). *Do Tear à Tela: uma tessitura de linguagens e sentidos para o processo de aprendizagem* 237 f. (Tese de Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2000). Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. *Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1.
- Demo, P. (1994). *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Ferreira, I. A (2002). Português/espanhol: fronteiras lingüísticas que devem ser delimitadas. In M. J. C. Cunha & P. Santos (Orgs.), *Tópicos em português língua estrangeira* (pp. 141-156). Brasília: UnB.
- Hack, J. R. (2011). *Introdução à educação a distância*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC.
- Jaeger, F. P. & Accorssi, A. (2006). *Tutoria em educação a distância*. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=86>. Acesso em: 04-08-2014.
- Leroy, H. R. & Coura-Sobrinho, J. (2011). Interculturalidade e ensino de Português língua estrangeira. *Cadernos do CNLF*, 15, 5 (2). Rio de Janeiro: CiFEFiL, 1920-1935.
- Pereira, E. F. O. (2001). O papel da língua materna na aquisição da língua estrangeira. *Inter-Ação; Rev. Fac. Educ. UFG*, 26 (2), 53-62.
- Rehm, G. & Uszkoreit, H. (2012). *The Portuguese Language in the Digital Age*. Berlin: Springer.
- Santos, E. M. (2012). *A heterogeneidade linguístico-cultural em foco no ensino-aprendizagem da produção oral em português língua estrangeira*. 107 f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém.
- Santos, P. (1999). O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. In M. J. Cunha & P. Santos (Orgs.), *Ensino e*

pesquisa em português para estrangeiros: programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas (pp. 49-57). Brasília: UnB.

Schütz, R. (2014). *Assimilação Natural x Ensino Formal. English Made in Brazil*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>>. Acesso em: 01-07-2014.

Tori, R. (2010). *Educação sem Distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac.

Cultura e aquisição de segunda língua: análise de um material didático de Português para surdos

VANESSA GOMES TEIXEIRA

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

1. Introdução

Fernandes (2007) explica que, à luz de narrativas sobre a Antiguidade Clássica, sempre houve surdos na sociedade, mas a dispersão dos mesmos impossibilitava a criação de um grupo social ou de uma comunidade linguística. Levando em conta que até meados do século XVI os surdos eram considerados ineducáveis, muitas vezes eles eram isolados socialmente e não tinham acesso à escolarização.

O fortalecimento desse grupo só ocorreu no século XVIII, com a fundação das primeiras instituições assistenciais voltadas para surdos na Europa, pois o convívio entre eles em internatos possibilitou a ampliação e sistematização de sinais em regras, e o aparecimento da primeira língua de sinais do mundo, a Língua de Sinais Francesa (*Langue des Signes Française* - LSF). Assim como qualquer língua humana natural, as línguas de sinais surgiram a partir das necessidades de comunicação em um grupo social, no caso, os surdos. Fernandes (2007) comenta:

A língua de sinais é a manifestação de uma forma de linguagem verbal, por meio de palavras sinalizadas, que difere de país para país, sofre mudanças históricas e é passível de variações regionais e/ou sociais [...] um idioma convencional com regras estruturais e de funcionamento próprias. (Fernandes, 2007, p. 5)

No caso do Brasil, foi a partir de 1855 que começa a se pensar em metodologias voltadas para o ensino de surdos. A mando do imperador Dom Pedro II, Eduardo Huet, professor surdo, veio para o Rio de Janeiro com o intuito de

abrir uma escola para pessoas surdas. Assim, em 1857 foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, que mais tarde passaria a se chamar “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (INES). Foi nessa instituição que surgiu, a partir dos sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil e com influência da Língua de Sinais Francesa, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Segundo Januzzi (2004):

Este instituto, inicialmente batizado de ISM – Instituto de Surdos-Mudos que em seguida se torna o INSM – Instituto Nacional de Surdos-Mudos funcionava como um colégio de internato. As crianças e adolescentes eram deixados lá durante todo o ano, estudavam os conteúdos disciplinares e também oficinas para a profissionalização no caso dos meninos, as meninas aprendiam a cozinhar e fazer artesanatos. (Januzzi, 2004)

No entanto, apesar de as línguas de sinais serem línguas naturais da comunidade surda, elas foram proibidas durante muito tempo. Em 1880, realizou-se Congresso de Milão e, por acreditarem que elas prejudicavam o processo de aprendizagem dos surdos, um grupo de educadores ouvintes as excluiu do processo educacional e designaram o Oralismo¹ como método de ensino para a comunidade surda. Dessa forma, com objetivo de incentivar o uso da língua oral, foi proibida qualquer outra forma de comunicação no contexto escolar, inclusive o uso da língua de sinais e até mesmo de gestos.

O Oralismo como método para ensino da língua para surdos não teve resultados satisfatórios. Como explica Lacerda (1998), maior parte dos surdos apresentou grande dificuldade em desenvolver a aquisição da fala e, mesmo quando eles conseguiam algum sucesso, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à fala do ouvinte.

A implementação do método oral gerou várias implicações linguísticas, psicológicas, sociais e políticas no ensino voltado para surdos. Entretanto, mesmo com a exclusão das línguas de sinais do ensino formal, essas não deixaram de ser usadas, pois, paradoxalmente, a proibição fortaleceu a comunidade surda. Como explica Gesser (2009):

O agrupamento nos internatos que pregavam o oralismo a todo custo serviu para os surdos se identificarem como pares constituintes do mesmo grupo, passando a usar, disseminar e reforçar um eventual sentimento de valorização dos sinais e da identidade cultural surda. (Gesser, 2009, p. 26)

¹ Como explica Silva (2003), o Oralismo utiliza três elementos para o seu desenvolvimento: o treinamento auditivo, a leitura labial e o desenvolvimento da fala, também o uso da prótese individual que amplifica os sons, com o objetivo de aproveitar os resíduos auditivos do aluno surdo, possibilitando aos mesmos a comunicação oral (Silva, 2003).

A partir do empoderamento da comunidade surda e de seu engajamento político, diversas reivindicações começaram a ser feitas, o que permitiu mudanças no cenário mundial. Na década de 50, surgiram alguns estudos sobre língua de sinais americana, tendo destaque a descrição feita por Willian Stokoe, publicada em 1965, que representou uma revolução na área de ensino para surdos, pois o pesquisador, ao comparar um grupo de crianças surdas que aprendiam a língua de sinais como língua materna e um grupo de crianças que não aprendiam, concluiu que a língua de sinais não prejudicava, e sim ajudava no desenvolvimento cognitivo e social dessas crianças, já que elas compreendiam o mundo a sua volta e tinham identidade (Veloso & Maia Filho, 2009). Segundo Quadros (1998):

A partir dessa obra, várias outras pesquisas foram publicadas apresentando perspectivas completamente diferentes sobre o estatuto das línguas de sinais (Bellugi e Klima, 1972; Siple, 1978; Lillo-Martin, 1986), o que culminou no seu reconhecimento linguístico nas investigações da Teoria da Gramática com Chomsky (1995, p. 434), que observou que o termo “articulatório” não se restringe à modalidade das línguas faladas, mas expressa uma forma geral da linguagem ser representada no nível de interface articulatório-perceptual, incluindo, portanto, as línguas sinalizadas. (Quadros, 1998, p. 3)

Além dessas pesquisas, estudos voltados para o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas filhas de pais surdos também começaram a ser feitos (Meier, 1980; Loew, 1984; Lillo-Martin, 1986; Petitto, 1987). Por serem filhas de surdos, essas crianças tinham contato com línguas de sinais em condições semelhantes às de crianças ouvintes quando aprendem uma língua oral-auditiva. Segundo Quadros (2004), essas pesquisas têm resultados semelhantes, pois:

Todos esses estudos concluíram que o processo das crianças surdas adquirindo língua de sinais ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças adquirindo uma língua oral-auditiva. Assim sendo, mais uma vez, os estudos de aquisição da linguagem indicam universais linguísticos. O fato de o processo ser concretizado através de línguas espaço-visuais, garantindo que a faculdade da linguagem se desenvolva em crianças surdas, exige uma mudança nas formas como esse processo vem sendo tratado na educação de surdos. (Quadros, 2004, p. 3)

No caso do Brasil, a pesquisa sobre a Língua Brasileira de Sinais começa a ser desenvolvida na década de 1980, com Ferreira Brito (1986) e seu grupo, e estudos sobre a aquisição dessa língua nos anos 1990, com Karnopp (1994) e Quadros (1995). Com esses estudos, surge uma nova visão sobre a Língua de Sinais, que virá a permitir que essa língua tenha seu status linguístico reconhecido.

Dessa forma, após anos de luta da comunidade surda, em 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais tem seu status linguístico reconhecido quando entra

em vigor a Lei n.º 10.436, que reconhece a LIBRAS como meio de instrução para aprendizado de conteúdos escolares e o ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2). Segundo o artigo 1.º, parágrafo único, da Lei n.º 10.436/2002:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Brasil, 2002)

O Decreto nº 5.626 também representa uma grande conquista da comunidade surda, pois, além de regulamentar a lei nº 10.436 em 22 de dezembro de 2005, prevê medidas de inclusão importantes para os surdos e garante o direito a intérpretes em espaços públicos e privados.

Com o desenvolvimento de pesquisas na área, começa a se pensar, a partir da década de 90, no Bilinguismo para a comunidade surda, que defende que o surdo deve adquirir a língua de sinais, considerada sua língua natural, como materna (L1) e a língua oficial de seu país como segunda (L2) na modalidade escrita². Segundo Skiliar, Massone & Veinberg (1995):

A educação bilíngue nessa concepção é uma proposta de ensino que preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como língua natural e partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita. A proposta bilíngue busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserida. (Skiliar, Massone & Veinberg, 1995, p. 16)

O documento que propõe a educação bilíngue para surdos é a Política Nacional de Inclusão de 2007 – a qual é inspirada na Declaração de Salamanca –, que prevê a aprendizagem da Língua de Sinais como primeira língua dessa comunidade e o aprendizado do Português, na modalidade escrita, como segunda língua. Com essa proposta, constata-se que é necessário mudar o processo educacional do aluno surdo e verificamos a preocupação no campo educacional em adaptar metodologias de ensino e materiais didáticos para que as especificidades dessa comunidade sejam levadas em conta e, dessa forma, ela possa ser incluída no cotidiano escolar. Ramos (2013) comenta:

A partir de 2005 as ações políticas públicas vêm se direcionando para a utilização da LIBRAS “nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos

² O ensino do Português como segunda língua para a comunidade surda é voltado para a escrita, porque, como os surdos não percebem o input auditivo, não se considera o ensino da língua oral um método de aprendizagem natural.

os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior”. Assim, tornou-se imprescindível a elaboração de propostas e a execução de projetos para garantir ao alunado surdo materiais didáticos com acessibilidade em sua Língua Brasileira de Sinais. (Ramos, 2013, p. 1)

No entanto, para que se tenha um ensino efetivamente inclusivo, não basta apenas a tradução de materiais existentes para a LIBRAS. Esses materiais devem respeitar também as especificidades da comunidade surda, como: o fato dela aprender o Português como segunda língua na modalidade escrita e o fato de ter como língua materna uma língua de modalidade espaço-visual³, o que acarreta em uma apreensão visual do mundo e que gera normas, valores, comportamento comum compartilhado e tradições sócio-interativas diferentes daquelas compartilhadas pelos ouvintes. Segundo Felipe (2001), denominamos esse *modus vivendi* de ‘Cultura Surda’.

Nesse contexto, a presente pesquisa busca refletir sobre a importância de serem trabalhados aspectos culturais nos materiais voltados para o ensino de Português como segunda língua para surdos. Para a realização dessa tarefa, será analisada uma unidade do livro de Português do 5.º ano do Ensino Fundamental I da Coleção Pitangua em formato de CD-ROM, que foi traduzido para a LIBRAS. A análise em questão busca perceber de que maneira aspectos culturais da comunidade surda e suas especificidades são abordados no material.

2. Aquisição de segunda língua, cultura e materiais didáticos

Ellis (1997) explica que há diversos elementos externos e internos que influenciam o modo como uma língua é adquirida. Entre esses fatores, podemos destacar os afetivos, como a personalidade e a motivação, que podem interferir na maneira como o aprendiz se relaciona com a L2 e seu nível de engajamento no processo de aprendizagem.

Segundo o autor, a motivação envolve a afetividade e as ações que influenciam o grau de esforço que os aprendizes depreendem no processo de aquisição de uma segunda língua. A esse respeito, há vários tipos de motivação, como: a instrumental, a integrativa, a resultativa e a intrínseca. A motivação instrumental acontece quando os aprendizes se esforçam para aprender uma segunda língua devido a alguma razão funcional, como passar em algum exame, conseguir um emprego melhor ou ir para faculdade. Já a motivação integrativa ocorre quando

³ Autores, como Silva (2008) e Gesser (2009), destacam a diferença de modalidade entre a Libras e o Português: enquanto a primeira é espaço-visual, a segunda é oral-auditivo. Isso quer dizer que são duas estruturas linguísticas distintas e por isso, devemos levar em conta suas respectivas especificidades quando pensamos em uma metodologia de ensino para alunos surdos.

o aprendiz escolhe aprender uma segunda língua porque ele está interessado na cultura e na sociedade representadas pela língua-alvo. A motivação resultativa se relaciona com o grau de dificuldade em aprender uma língua, podendo ser vista como a causa ou o resultado da aprendizagem; isso significa dizer que os aprendizes que são bem sucedidos na aprendizagem podem se tornar, em alguns contextos, mais ou menos motivados em aprender a língua-alvo. Por fim, a motivação intrínseca envolve a animação e o nível de curiosidade do aprendiz, podendo ser resultado de interesses particulares e da forma como os aprendizes se envolvem pessoalmente com o processo de aprendizagem.

Dessa forma, nota-se que a motivação é um fenômeno complexo, cujos tipos são complementares e não distintos ou opostos, já que os aprendizes podem apresentar diversos tipos de motivação ao mesmo tempo. Além disso, é um fenômeno dinâmico em sua natureza, o que significa dizer que, dependendo do contexto de aprendizagem, varia de um momento para o outro.

Dialogando com essas ideias, Peirce (1995) argumenta que os aprendizes têm identidades sociais complexas, sendo elas múltiplas e contraditórias, que só podem ser entendidas se analisarmos a relação de poder entre as estruturas sociais. Assim, o aprendiz só consegue adquirir uma língua se ele conseguir construir uma identidade que possibilite o direito de ser escutado e de ser sujeito do discurso. Para que isso aconteça, é necessário que haja investimento, algo que os aprendizes só fazem se estiverem motivados e acreditarem que seus esforços poderão reverter em acesso ao conhecimento e a modos de pensar.

Projetando tal entendimento para a comunidade surda, Salles (2004) comenta que é por meio da cultura que uma comunidade se constitui, integra e ajuda a construir a identidade de seus componentes. Nesse contexto, dialogando com visão de Peirce (1995), Perlin (1998) define diversos tipos de identidade para o sujeito surdo, como: (1) a identidade flutuante, na qual ele se espelha na representação hegemônica do ouvinte, vivendo e se manifestando de acordo com o mundo ouvinte; (2) identidade inconformada, na qual ele não consegue captar a representação da identidade ouvinte, hegemônica, e se sente numa identidade subalterna; (3) identidade de transição, na qual o contato do surdo com a comunidade surda é tardio, o que o faz passar da comunicação visual-oral (na maioria das vezes truncada) para a comunicação visual sinalizada - logo, ele passa por um conflito cultural; (4) identidade híbrida, reconhecida nos surdos que nascem ouvintes e ficam surdos e, por isso, convivem com as duas línguas, pois dependem dos sinais para se comunicar e da língua oral; e (5) identidade surda, na qual ser surdo é estar no mundo visual e desenvolver sua experiência na Língua de Sinais, na qual primeiramente categoriza o mundo. Os surdos que assumem a identidade surda

são representados por discursos que os veem capazes como sujeitos culturais, uma formação de identidade que só ocorre nos espaços culturais surdos.

As teorias de Peirce (1995) e Perlin (1998) mostram como o incentivo à construção de identidades possibilita o surdo ser sujeito do seu discurso: no caso da comunidade surda, a identidade surda é aquela que vê o surdo como sujeito cultural. No entanto, devido a séculos de repressão da LIBRAS e da cultura surda, a luta pelo fortalecimento dessa comunidade não vai ao encontro do ensino de Português muitas vezes, já que essa língua simboliza o opressor. Isso faz com que não haja investimento por parte de muitos aprendizes surdos no processo de aquisição do Português, já que acreditam que seus estilos de vida e modos de pensar não dialogam com a comunidade ouvinte, nem com a língua dos ouvintes.

Tendo em vista a problemática analisada, um possível caminho para promover o engajamento do surdo no processo de aquisição do Português como segunda língua é o trabalho com aspectos culturais nas práticas pedagógicas. Levando em conta que aprender uma língua é também aprender sobre uma cultura, Risager (2006) explica que esses dois elementos são fenômenos sociais partilhados por toda a sociedade e constituem o centro da vida social. Isso quer dizer que a cultura sempre inclui a língua e, por outro lado, a língua não pode ser concebida sem a cultura (Risager, 2006 *apud* Hurst, 2014).

Seguindo a mesma perspectiva, Hurst (2014) parte das ideias de Kramsh (1998) para explicar que a cultura na aprendizagem de uma língua não é uma quinta habilidade que pode ser dispensável, e sim é o segundo plano que permeia todo o processo de aquisição, já que os aprendizes, para serem linguisticamente competentes nas práticas sociais no mundo real, precisam ser culturalmente competentes. Isso mostra que toda prática social humana é influenciada pela cultura, que constitui padrões de comportamentos e modos de agir de determinada sociedade.

No caso da comunidade surda, Salles (2004) explica que a Cultura Surda é entendida a partir da diferença e do reconhecimento político. Ela é caracterizada como multicultural, pois partilha com a comunidade ouvinte alguns hábitos e costumes e, ao mesmo tempo, também é constituída por histórias de vida e pensamentos diferenciados, já que a LIBRAS e a percepção visual do mundo pelo surdo geram valores, comportamentos e tradições sócio-interativas. Como comenta Salles (2004):

Skliar (1998, p. 28) defende que é possível aceitar o conceito de Cultura Surda por meio de uma leitura multicultural, em sua própria historicidade, em seus

próprios processos e produções, pois a Cultura Surda não é uma imagem velada de uma hipotética Cultura Ouvinte, não é seu revés, nem uma cultura patológica.’ Em suma, caracterizar a Cultura Surda como multicultural é o primeiro passo para admitir que a Comunidade Surda partilha com a comunidade ouvinte do espaço físico e geográfico, da alimentação e do vestuário, entre outros hábitos e costumes, mas que sustenta em seu cerne aspectos peculiares, além de tecnologias particulares, desconhecidas ou ausentes do mundo ouvinte cotidiano.

Sobretudo, os surdos possuem história de vida e pensamentos diferenciados, possuem, na essência, uma língua cuja substância ‘gestual’, que gera uma modalidade visual-espacial, implica uma visão de mundo, não determinística como dito anteriormente, mas, em muitos aspectos, diferente da que partilha a Comunidade Ouvinte, com sua língua de modalidade oral, cuja substância é o ‘som’ (Salles, 2004, p. 36).

Ainda a respeito da Cultura Surda, podemos destacar a importância da Literatura Surda para o fortalecimento da identidade cultural dessa comunidade. Como nos aponta Karnopp (2006), são escassos os materiais que abordam a diversidade cultural e apresentam outras visões sobre a imagem do surdo. Para preencher essa lacuna, surge a Literatura Surda, que ressalta a importância da língua de sinais e cultura e identidade surda e pretende representar o surdo a partir da sua forma de conceber o mundo por meio do visual, da luta pela legitimidade de sua língua e dos produtos culturais dessa comunidade. Com isso, a Literatura Surda se apresenta como um desejo de reconhecimento: busca afirmar tradições culturais e recuperar histórias reprimidas da comunidade surda.

Logo, levando em conta a multiculturalidade da cultura surda, podemos concluir que é fundamental que o aluno surdo tenha contato com atividades relevantes que possibilitem seu acesso a processos culturais da sociedade ouvinte e da comunidade surda, pois, dessa maneira, ele poderá estabelecer relações, perceber semelhanças entre as duas comunidades e se aproximar afetivamente da língua-alvo. Como comenta Salles (2004):

[...] cabe ainda considerar que os surdos se inserem na cultura nacional, o que implica que o ensino da língua portuguesa deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros e, conseqüentemente, com o mundo da lusofonia, exatamente como ocorre na disciplina língua portuguesa ministrada para ouvintes, que têm a língua portuguesa como língua nativa. (Salles, 2004, p. 47)

Nesse sentido, Hurst (2014) comenta que os materiais de ensino de línguas produzidos para o contexto de sala de aula precisam contemplar não só o

conhecimento geral da Literatura, das Artes, da História e da Geografia - que são parte integrante da cultura da comunidade da língua-alvo -, como também a estrutura social dessa comunidade: as relações familiares, as formas de criação de filhos, as características das relações pessoais, os papéis de gênero, os sistemas políticos e educacionais, etc. (Hurst, 2014)

Além disso, um material didático que leva em conta a relação existente entre Língua e Cultura irá permitir o acesso de crianças surdas a processos culturais e produtos elaborados pela comunidade ouvinte e pela comunidade surda, como o teatro, a poesia visual, a literatura em Língua de Sinais, entre outros. Ao ressaltar as semelhanças e reconhecer as diferenças entre ambas as comunidades, o ensino da língua fornecerá representações culturais que mostram aos estudantes espelhos de seus próprios estilos de vida, perspectivas, identidades e imagens do mundo (Risager, 2006 *apud* Hurst, 2014), o que promove o engajamento dos mesmos no processo de aquisição da L2.

3. Análise do material levando em conta o trabalho com aspectos culturais

3.1. Sobre o material didático

A Coleção Pitangüá, desenvolvida em abril de 2007, é uma coleção de livros digitais apresentados em CD-ROM em LIBRAS e em Português escrito, que foi distribuída gratuitamente para escolas públicas com estudantes surdos. Segundo Ramos (2013):

A pessoa surda, como indivíduo independente para realizar suas escolhas, inclusive quanto à língua em que se sente mais confortável para uma comunicação efetiva (Libras, Português ou qualquer outro idioma), pode contar com a tradução de textos escritos para a Libras para ajudá-lo a satisfazer a necessidade da própria compreensão enquanto sujeito bicultural. Por ser minoria linguística e bicultural, os surdos trazem em sua constituição como seres humanos a possibilidade da compreensão de dois mundos diversos. Compreender-se, filosoficamente, e poder se comunicar com estes dois mundos faz parte de sua constituição como pessoa e como cidadão. (Ramos, 2013, pp. 9-10)

Em relação à estrutura de cada unidade, elas se organizam a partir de cinco partes: a abertura da unidade, estudo do texto, produção de texto, projeto em equipe e textos complementares. A abertura da unidade é sempre feita a partir de um texto base interessante. Depois da leitura desse texto, há as seções *Expressão Oral* e *Desafio*, que buscam a reflexão do aluno sobre o tema trabalhado e buscam o conhecimento prévio do mesmo.

O estudo do texto é formado a partir de uma série de atividades que propõe a exploração das letras do alfabeto e a construção de sílabas e palavras, como as seções *Desafio* e *Em casa*, que estimulam a criatividade do aluno e propõem o debate. A produção de texto tem como recurso alguns roteiros, que servem de apoio para o aluno no momento da escrita, e é trabalhada a partir de três seções da unidade: *Produção de texto*, *Oficina de criação* e *Hora de escrever*. Já o *Projeto em Equipe* é uma dinâmica que estimula a socialização dos saberes e que leva o aluno a pesquisar e refletir sobre temas relevantes, como o meio ambiente e a saúde. Por último, temos os *Textos Complementares*, que enriquecem significativamente o trabalho temático da unidade.

Além disso, o fato de o livro estar em formato digital permite que ele seja traduzido para LIBRAS. O aluno tem acesso a todas as unidades do material em formato escrito ao abrir o CD-ROM e, caso queira, pode clicar no ícone ao final de cada enunciado, que, quando aberto, mostra uma intérprete traduzindo a frase em Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais.

3.2. A presença dos aspectos culturais da comunidade surda na unidade *Arte*

A unidade é iniciada com um texto sobre o conto musical “Pedro e o Lobo” de Prokofiev. Para um melhor entendimento da atividade de leitura, seria necessário que atividade apresentasse como material de apoio o próprio conto em questão, já que muitos alunos surdos provavelmente nunca tiveram acesso a essa história.

Já na página seguinte, há questões sobre música e instrumentos musicais. A segunda atividade pede que o aluno “converse com os colegas de sala e imaginem que sons poderiam representar as personagens da história Chapeuzinho Vermelho”. Essa dinâmica mostra-se improdutiva em uma sala de aula mista (com alunos surdos e ouvintes), pois a forma como o surdo se relaciona com o som é diferente da forma do ouvinte; logo, esse tipo de atividade possivelmente excluiria os alunos surdos. Uma possibilidade de adaptação para esse exercício seria uma atividade na qual a turma pudesse sentir a vibração dos instrumentos, pois permitiria que os alunos ouvintes percebessem como se estabelece a relação tátil entre os surdos e o som.

Na página 11 do material analisado, há perguntas de interpretação de texto relacionadas com a leitura de um texto sobre o pintor Portinari. Uma questão que merece destaque é a questão nº 4. Além das perguntas serem de grande relevância por trabalharem com um tema contextualizado, essa questão em especial pede uma interpretação visual, o que é uma abordagem positiva no ensino para alunos surdos, já que a LIBRAS é uma língua espaço-visual e, por isso, o surdo apreende o mundo a partir do visual.

4 Por que motivo o quadro *Baile na roça* foi rejeitado pela organização do concurso?

- Observe a seguir as reproduções de *Baile na roça* e *Retrato de Olegário Mariano*, obra com que Portinari acabou vencendo o concurso posteriormente. Compare-as e identifique as diferenças entre elas.



Figura 1 – imagem do livro Projeto Pitangua Português 4.^a série, p. 11

A seção seguinte do capítulo analisado, intitulada “Amplie seu vocabulário” trabalha com os sentidos de diversas palavras. No entanto, as questões são descontextualizadas e não oferecem nenhum recurso visual, o que evidencia que elas não levam em conta as estratégias utilizadas pelos alunos surdos no processo de aprendizagem.

Amplie seu vocabulário

- 1** Encontre no texto duas palavras usadas com o significado de padre.
- 2** A palavra *forro* pode ter diversos significados. Escreva uma frase para cada um dos significados a seguir.
 - Enchimento ou parte interna de certas roupas.
 - Revestimento de sofás e cadeiras.
 - Revestimento interno do teto de um compartimento ou aposento.
 - Com qual desses significados a palavra *forro* é empregada no texto?

Figura 2 – imagem do livro Projeto Pitangua Português 4.^a série, p. 13

Na página 14 do livro em questão, começa a seção de revisão de substantivos e verbos. Essa parte mostra-se deslocada do resto da unidade, pois antes dessa seção não há nenhuma explicação dessas duas classes gramaticais. Outro elemento problemático da questão é o uso do desenho de uma menina sentada em uma pedra. Como dito anteriormente, por apreender o mundo a partir do visual, o aluno surdo provavelmente buscará sentidos na figura para compreender a atividade. No entanto, a imagem não se relaciona com o exercício, logo, em vez de fornecer pistas que auxiliam o aluno, ela o confunde.

ORTOGRAFIA

Revisão: dificuldades ortográficas, regras de acentuação

- 1** Em seu caderno, escreva palavras da mesma família das palavras do quadro. Se precisar, procure as palavras no texto.

honrado	pensar
desenho	competir
torcer	mensageiro

Figura 3 – imagem do livro Projeto Pitangá Português 4.^a série, p. 14

Já na página 16, o livro explica o que é a autobiografia, mostrando para o aluno as principais características desse gênero e qual sua estrutura. Essa atividade mostra ser de grande proveito, pois o trabalho com gêneros textuais permite que o aluno tenha contato com textos em contextos reais de comunicação, melhorando seu letramento e sua habilidade de leitura.

Hora de escrever

- 5** Imagine que você e seus colegas vão fazer um álbum de recordação da turma, que será acompanhado por uma biografia de cada aluno. Cada aluno ficará responsável por sua autobiografia. Para se organizar, comece escrevendo em seu caderno as seguintes informações sobre você:

- Nome.
- Data e local de nascimento.
- Cidade em que mora.
- Hobbies.
- Você pode acrescentar outras informações, se desejar.
- O texto deverá ser escrito em primeira pessoa.
- Observe bem o texto de Carlos Queiroz Telles antes de começar. Perceba que ele não faz uma lista de informações, como em uma ficha, mas escreve como se estivesse contando algo a alguém. Note que:
 - Os verbos empregados para descrever suas ações e sentimentos estão na primeira pessoa: *confesso, fui, aprendi*.
 - O pronome possessivo relacionado a ele também aparece na primeira pessoa: *minha*.
 - Há verbos no presente (relacionados ao momento em que ele conta a história), como *confesso*, e verbos no passado (relacionados ao momento em que os fatos relatados ocorreram), como *era*.
- Que profissão pretende ter e por quê.
- Que pessoas mais admira.
- Sonhos.

Figura 4 – imagem do livro Projeto Pitangá Português 4.^a série, p. 16

No que diz respeito à página 17, a atividade apresentada pelo livro é interessante, porém o professor deverá tomar cuidado com o seu andamento. A questão pede que o aluno faça uma autobiografia e, em um segundo momento, a leia para o resto da turma. Esse tipo de tarefa é relevante porque, além de propiciar o engajamento do sujeito surdo no processo de aprendizagem, também permite que ele se aproxime da turma: devido ao fato de a maioria das pessoas não conhecer a LIBRAS, muitas vezes, o aluno surdo sente-se “isolado” na sala de aula, e a atividade em questão possibilita que seus colegas conheçam melhor sua trajetória, sua língua e seus gostos – que provavelmente se aproximam com os do resto das crianças. No entanto, para que os alunos surdos realmente participem da tarefa e sejam sujeitos

de seus discursos, eles deverão contar suas histórias em LIBRAS, com ajuda do intérprete para traduzir o texto para a Língua Portuguesa.

Para trabalhar com o texto da página 19, o livro novamente propõe questões pré-leitura. Essas questões buscam o conhecimento prévio do aluno e tentam incentivá-lo a pesquisar para saber mais do autor. Esse tipo de atividade mostra-se muito produtivo, pois contextualiza o tema do texto para o aluno, busca o conhecimento prévio do aprendiz e tenta incentivá-lo a conhecer mais sobre o conteúdo programático.

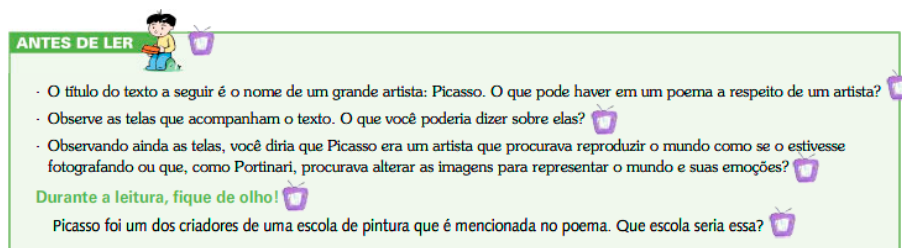


Figura 5 – imagem do livro Projeto Pitangua Português 4.ª série, p. 18

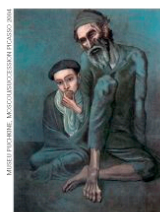
Outro tópico que merece destaque nessa questão é que o texto selecionado é interessante, pois trabalha com duas artes que se relacionam: a literatura e a arte visual. Isso é um ponto positivo, pois aborda dois assuntos diretamente ligados ao tema da lição e utiliza recursos visuais, que ajudam no processo de aprendizagem do aluno surdo.

Cresceu,
Foi pra Paris
Impressionado com a cidade,
Registrou tudo que viu

Mas um grande amigo partiu
E com ele as cores
Sobrou o azul
Quadros de dores

Logo conheceu uma moça
Na tela branca
A paixão vermelha
Corou de rosa sua paleta

Mas a fase mais engraçada
Foi a cubista
Picasso embaralhou as formas
Brincou com as normas



PABLO PICASSO. O velho judeu, 1903, óleo sobre tela, 125 x 92 cm.

Cubismo
Mosaicos
Caquinhos
Pedacinhos

Na época
Foi aquele estardalhaço
Desenhou perfil de frente
Pôs bumbum no lugar dos braços
Fez tudo diferente

Arte não é fotografia
Que registra o modelo real
Tal e qual

Na tela
A imagem que fica
É Picasso e
Não tem igual

Glossário
Troça: zombaria, brincadeira.
Mosaicos: desenhos formados por pequenas pedras ou vidros coloridos.



PABLO PICASSO. Acrobata com bola, 1905, óleo sobre tela, 147 x 95 cm.

ADRIANA ABUJAMRA AITH. Nova Escola, São Paulo, n. 134, p. 34, ago. 2000.

Figura 6 – imagem do livro Projeto Pitangua Português 4.ª série, p. 20

Uma sugestão para a atividade seria apresentar poesias ou outras manifestações literárias ligadas à Cultura Surda. Atualmente há diversos poemas e outros gêneros textuais em Português e em LIBRAS (existentes no site Youtube), que retratam aspectos da Comunidade Surda e que podem ser utilizados na sala de aula. Trabalhar com esse material, além de direcionar a atenção e dar voz ao aluno surdo, pode propiciar seu interesse e engajamento no processo de ensino-aprendizagem.



Figura 7 – Exemplos de Literatura Surda

Ainda em relação ao texto a respeito de Picasso, na página 24, há um exercício sobre efeitos expressivos e sonoros do poema que não leva em conta às especificidades do surdo. É pedido que o aprendiz identifique as rimas existentes no poema e, para “auxiliar” o aluno na atividade, há um quadro comentando que os poetas buscam efeitos sonoros como rimas ou repetição de fonemas nos poemas. Explicar o conteúdo por meio das propriedades sonoras da rima é inadequado porque não leva em conta que o surdo apreende o mundo a partir da visão e não do som. Nesse contexto, uma possibilidade de trabalhar esses conteúdos seria mostrar as regularidades visuais que as rimas apresentam e, para isso, é fundamental que o professor selecione textos com rimas entre palavras que terminam com as mesmas letras.

2 Nos versos 

“Picasso
Desde pequeno
Fazia troça
Com traços”

■ Há rimas? 


■ Que outras palavras provocam um efeito expressivo, sonoro? Por quê? 




Em poesia, sempre há uma preocupação com os sons. Os poetas buscam efeitos sonoros como rimas ou repetição de fonemas. 

Figura 8 – imagem do livro Projeto Pitangüá Português 4.ª série, p. 20

Já na página 25, a seção “Ortografia” trabalha com as diferenças no uso de “ç” e “ss”. No entanto, a questão é formada por palavras descontextualizadas, exigindo do aluno que ele apenas complete com a opção correta. Mais interessante seria se a questão disponibilizasse recursos visuais que dessem “pistas” sobre o significado dos termos e se as palavras estivessem em textos para que o aluno pudesse inferir sentidos. Além disso, o objetivo do exercício para ser trabalhar com a dificuldade que os ouvintes apresentam em usar o “ç” e o “ss”, pois essas letras têm o mesmo som. No entanto, como o surdo não levará em conta essa semelhança sonora, a atividade não parece ter uma função relevante para ele, já que, como visualmente as letras “ç” e “s” são muito diferentes, ele provavelmente não confundirá as duas letras.

Ortografia 

Revisão: Ç e SS, ditongo, terminações AR e IZAR

1 Reescreva em seu caderno as palavras a seguir, substituindo o sinal gráfico ★ por Ç ou SS. 

tro ★ a	tra ★ ado	estardalha ★ o	ou ★ a	bei ★ o
tra ★ o	engra ★ ado	lou ★ a	calabou ★ o	


Dica: depois de ditongo, raramente vem SS. 

Figura 9 – imagem do livro Projeto Pitangua Português 4.ª série, p. 25

Por último, na página 32, a última atividade pede adaptação. A proposta da seção é que a turma monte um programa de rádio, que será exibido para o resto da escola. Por isso, o professor dividirá a classe em grupos: os locutores, os sonoplastas, os redatores e os pesquisadores das matérias. Levando em conta que o aluno surdo deve ter a liberdade plena de escolher qual parte da atividade ele quer desenvolver, se o programa de rádio fosse adaptado para a TV, essa atividade incluiria melhor o aluno surdo, já que ele teria a opção de ser também o apresentador do programa, explicando as matérias em LIBRAS e os seus colegas de classe poderiam inserir legendas em Língua Portuguesa para os ouvintes que não soubessem a Língua de Sinais.

4. Considerações finais

A partir da análise feita da unidade *Artes* do livro digital de Português da Coleção Pitangua voltado para o 5.º ano, podemos concluir que seus conteúdos voltam-se apenas para a comunidade ouvinte. Além da ausência de aspectos culturais da comunidade surda, as atividades de modo geral não levam em conta as especificidades desses aprendizes, como: a LIBRAS, a apreensão visual do mundo, a Cultura Surda, etc.

Por um lado, o fato de o livro ser traduzido para a Língua Brasileira de Sinais mostra um grande avanço no que diz respeito aos materiais didáticos pensados para alunos surdos, já que o CD-ROM em questão permite que o aprendiz estude em casa e seja mais autônomo no processo de aprendizagem da L2. Além disso, as novas tecnologias parecem incentivar o engajamento dos estudantes, pois, além de quebrarem a rotina da sala aula, permitem que eles aprendam de forma mais contextualizada e significativa do que se realizassem atividades mecânicas de cópias.

Por outro lado, a tradução de um livro de Português como língua materna para LIBRAS não garante por si só a sua adaptação às especificidades da comunidade surda. Algumas atividades da unidade ainda precisam ser repensadas, pois não levam em conta as particularidades do processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos e, por isso, acabam os excluindo do contexto escolar. Ademais, o material também necessita de adaptação no que diz respeito à utilização de recursos visuais: levando em conta a modalidade espaço-visual da LIBRAS, esses recursos têm papel fundamental na apreensão de conteúdos pelos aprendizes surdos, pois contextualizam os conceitos e dão “pistas” que ajudam esses alunos a entenderem melhor o texto.

Por fim, a iniciativa de tradução de materiais didáticos para a LIBRAS é importante porque representa mais uma conquista da comunidade surda e mostra que, mesmo lentamente, ela está galgando seu espaço na sociedade atual. Entretanto, apesar do desenvolvimento de estudos na área de elaboração de materiais voltados para surdos, muito ainda deve ser feito, como, por exemplo, pesquisas sobre a LIBRAS com o intuito de descrevê-la e explicar suas características, de modo que as particularidades da língua materna do surdo sejam levadas em conta quando pensamos em um material de Língua Portuguesa como segunda língua para esse público. Além disso, é necessário que a área de elaboração de materiais comece a levar em conta os traços culturais dos surdos, pensando em práticas pedagógicas cujos objetivos sejam retratar a história e produção cultural dessa comunidade e divulgar esses conteúdos na comunidade ouvinte, para que preconceitos e reducionismos sejam combatidos. Mudar a perspectiva e o olhar que temos em relação à comunidade surda é um fator fundamental para que haja a real integração entre surdos e ouvintes. É necessária uma educação que vise à participação integrada de todos nos estabelecimentos de ensino regular, reestruturando o ensino para que ele leve em conta a diversidade dos alunos e atente para as suas singularidades.

Referências bibliográficas

- Ellis, R. (1997). *Second Language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Felipe, T. (2001). A Libras em contexto: livro do estudante/cursista. In *Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos*. Brasília.
- Fernandes, S. (2007). Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. In *Secretaria de Estado da Educação. Grupos de estudos por área*. Curitiba.
- Gesser, A. (2009). *Libras: que língua é essa?*. São Paulo.
- Hurst, N. (2014). Core Concerns: Cultural Representation in English Language Teaching Coursebooks. In W. Szubko-Sitarek et al. (Eds.), *Language Learning, Discourse and Communication. Second Language Learning and Teaching series* (pp. 47-62). Zurich: Springer International Publishing.
- Karnopp, L. B. (2006). Literatura surda. *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, 7, 98-109.
- Peirce, B. (1995). Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 9-31.
- Perlin, G. T. T. (1998). Identidades surdas. In C. Skliar (Org.), *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- Quadros, R. M. de (1998). O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas. In *Revista Espaço*. Rio de Janeiro: INES.
- Quadros, R. M. de (2004). Bilinguismo: as línguas na educação de surdos. In *FILE III - Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras*. Pelotas: UCPEL - Universidade Católica de Pelotas.
- Ramos, C. R. (2013). Livro didático digital em Libras: Uma proposta de inclusão para estudantes surdos. *Revista Virtual de Cultura Surda*, 11.
- Risager, K. (2006). *Language and culture: Global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Salles, H. M. M. L., Faulstich, E., Carvalho, O. L., & Ramos, A. A. L. (2004). *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: Ministério da Educação.
- Skliar, C., Massone, M.I. & Veinberg, S. (1995). El acceso de los niños sordos al bilinguismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, 18, Madrid, 85-100.
- Veloso, E. & Maia Filho, V. (2009). *Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez*. Curitiba: Mãos Sinais.

